

УДК 159.9.072.42

DOI: 10.17223/17267080/68/6

**О.В. Волкова**

*Красноярский государственный медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России (Красноярск, Россия)*

### **Принцип эмерджентности как основание разработки принципиально нового подхода к изучению генеза выученной беспомощности**

*Предпринята попытка создания новых методологических оснований исследования генеза выученной беспомощности. Описано современное состояние психологической науки в области изучения феномена беспомощности. Актуализирована значимость исследования не просто сущности, а генеза данного феномена. Одной из методологических проблем современной психологии обозначена важность поиска эмерджентных свойств научных систем (концепций) в процессе соединения уже имеющихся систем в новые концепции. В качестве соединяемых концепций описаны теория выученной беспомощности М. Селигмана и концепция культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского. Показаны точки соприкосновения и взаимного дополнения данных научных систем. Обоснована необходимость применения метода трансспективного анализа В.Е. Ключко в изучении генеза выученной беспомощности. Поднята проблема роли субъективного восприятия человеком собственного прошлого опыта, актуальной ситуации и событий настоящего времени жизни, а также представлений о собственном будущем в контексте изучения генеза выученной беспомощности человека.*

**Ключевые слова:** *выученная беспомощность; культурно-историческая концепция; эмерджентность; трансспективный анализ; система.*

### **Постановка проблемы и актуальность исследования**

Современное состояние психологической науки выдвигает ряд особых требований к исследователям, которые в том числе заключаются в обосновании новизны и прикладной значимости концептуальных положений разрабатываемых теоретико-методологических изысканий.

При возведении в актуальность поисков нового в науке перед учеными все чаще возникает вопрос использования ее отдельных элементов как системы с целью соединения в нечто принципиально отличающееся от того, что было открыто и широко применяется, а также обнаружения ее потенциально новых свойств и возможностей через такое свойство систем, как эмерджентность.

Обратившись к «Словарю иностранных слов», можно найти следующее толкование понятия «эмерджентность»: «от англ. “emergent” – неочи-

данно появляющийся; наличие у системы свойств целостности, т.е. таких свойств, которые не присущи составляющим элементам; эмерджентность является одной из форм проявления принципа перехода количественных изменений в качественные» [1].

Любая область научного знания в обязательном порядке является системой знаний, иначе она не является относящейся к науке в принципе. Соответственно, составные элементы системы научного знания подчиняются тем же принципам, что и любая система.

Одно из свойств всех систем – эмерджентность, о которой было упомянуто выше. Все системы, существующие в природе, обладают свойством приобретать принципиально новые особенности и эффекты при соединении двух ранее не соединяемых элементов: при слиянии двух химических элементов, имеющих различные свойства, возникает соединение, наделенное теми, что не были присущи двум базовым соединяемым элементам (химия); взаимодействие двух физических тел приводит к появлению новых физических явлений – звук, давление, трение и т.п. (физика); соединение двух особей биологической системы дает жизнь новой особи, обладающей новыми биологическими характеристиками (биология); сложение двух математических величин приводит к появлению суммы, имеющей новые количественные показатели и возможности математических операций (математика) и т.д. [2]

Несмотря на то, что носителями эмерджентных свойств системы являются ее элементы, свойства самой системы не могут быть присвоены и выражены за счет отдельных элементов, если мы берем во внимание системы, изменяющиеся в качественную сторону, а не фрактальные, меняющиеся только в пределах количественных показателей.

По сути, уже не элементы системы, а ее структура является носителем свойств вновь образованной, качественно новой системы, так как по-разному структурно организованным системам, являющимся носителями сходных элементов, присущи различные свойства.

Эмерджентность поддерживается целостностью: как только система теряет целостность, она теряет эмерджентное свойство, но при возвращении совокупности элементов системы в целостное образование эмерджентное свойство системе возвращается.

Появление новой в отношении качества системы может быть осуществлено более прогрессивным в сравнении с принципом накопления одинаковых элементов способом: соединением минимум двух различных элементов в нечто новое, обладающее новыми свойствами.

Теоретик концепции «сложного мышления» Э. Морен так говорил о проявлениях принципа целостности: «От атома до звезды, от бактерии до человека и общества, организация целого приводит к возникновению у него новых качеств или свойств по отношению к частям, рассмотренным в их обособленности. Новые качества – это эмерджентности» [3. С. 17].

Рассуждая о целостности и эффектах эмерджентности, В.Е. Ключко писал: «О том, что “целое больше суммы частей”, мы знаем еще со времен

зарождения гештальтпсихологии, но вот о том, что “организация целого приводит к возникновению у него новых качеств или свойств по отношению к частям, рассмотренным в их обособленности”, приходится говорить отдельно» [4].

Подобная научная позиция задает большой потенциал к разработке новых теоретико-методологических оснований в построении концепции генеза выученной беспомощности, технологии исследования и системы психологической помощи, которые соединяют в себе элементы двух отдельно существовавших систем: теории выученной беспомощности М. Селигмана [5] и концепции культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского [6]. Сопровождение данного обобщения с учетом основ транспективного анализа В.Е. Ключко позволят приблизить понимание генеза и возможности коррекции выученной беспомощности [7].

### **Методология и методы исследования**

Первые исследования феномена выученной беспомощности были проведены американскими специалистами в русле физиологии и психиатрии. Общепринятое понимание сущности этого феномена заключается в определении его как состояния, влияющего на все сферы личности человека; предпосылки к его становлению формируются в период детства, что детерминировано особыми социальными условиями.

Однако в изучении генеза выученной беспомощности чисто описательного подхода недостаточно. В связи с установленным ранее фактом внешней и внутренней детерминированности процесса развертывания выученной беспомощности в структуре личности человека в процессе онтогенетического развития (влияние специфики взаимоотношений с социальным окружением, уровень соматического здоровья) актуализируется целесообразность опоры на базовые принципы культурно-исторической концепции становления высших психических функций человека, раскрывающей основные этапы происхождения и становления его сознания [6].

Концепция Л.С. Выготского содержит положения, раскрывающие идею о наличии у человека, в отличие от животных, особых психических функций. Данные функции получили название высших психических, поскольку составляют самый высокий уровень психики человека и отражены в понятии «сознание». Формирование высших психических функций происходит в процессе осуществления взаимодействия с социумом. Иными словами, как считал Л.С. Выготский, сознание как комплекс высших психических функций характеризуется социальной природой возникновения и становления. В число высших психических функций были включены произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление и др. [Там же].

Концепция культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского состоит из трех взаимосвязанных частей.

В первой части представлены идеи, касающиеся соотношения человека и природного (естественного) начала («Человек и природа»). Основное содержание первой части концепции отражены в следующих тезисах.

Тезис первый постулирует идею о том, что отношения субъект–среда претерпели глубокие качественные изменения в процессе их трансформации от представителей животного мира к человеку. Отношения животного со средой носили и носят объектный характер, который отражается в необходимости животного изменяться под условия постоянно изменяющейся среды, приспосабливаться к ней с целью выживания. Отношения человек–среда характеризуются противоположным содержанием: природа находится под воздействием человека, изменяется благодаря его вмешательству. С целью выживания человек не меняется сам, он меняет среду. Во втором тезисе содержится объяснение механизмов изменения человеком природной естественной среды, которые заключаются в появлении орудий труда, становлении материального производства.

Во второй части концепции культурно-исторического развития психики человека предпринята попытка объяснить соотношение человека и его внутреннего мира («Человек и его собственная психика»). Положения данной части концепции содержат идеи о том, что процесс воздействия человека на естественное природное начало определил его способность овладевать собственной психикой, детерминировал становление высших психических функций, отражающихся в произвольной деятельности и поведении. Способность человека прилагать усилия и целенаправленно запоминать необходимую информацию, концентрировать внимание на конкретных объектах действительности, контролировать и направлять свою мыслительную деятельность понимаются в концепции Л.С. Выготского как высшие психические функции. Особое внимание в данной части концепции уделяется попытке объяснить способность человека к овладению своей деятельностью и окружающей средой появлением специальных психологических орудий – «знаков».

В качестве так называемых знаков Л.С. Выготский описывал искусственно созданные средства, позволяющие овладевать собственными психическими процессами. Основная задача такого знака (сначала предметного, впоследствии символического) – активизация памяти с целью воспроизведения какого-либо действия посредством восстановления ассоциаций с конкретной трудовой операцией. Соответственно, знаки стали выполнять функцию пускового механизма в отношении активизации психологических процессов, т.е. функцию психологических орудий.

Вопрос генетических аспектов становления «знаков» рассмотрен в третьей части концепции Л.С. Выготского.

Идея о том, что человек сформировался под воздействием трудовой деятельности, явилась основанием к разработке третьей части культурно-исторического развития психики человека. Трудовая деятельность, осуществляемая совместно с сородичами, обуславливала необходимость обмена информацией между участниками трудового процесса. Специально созданные знаки, символически отражающие определенные трудовые функции, на начальном этапе их создания обозначали приказы-указания, адресованные участникам совместной трудовой деятельности. Со време-

нем внешнекомандная функция знака-слова трансформировалась в организующую функцию, что позволило адресовать команды-указания не только в среду, но и во внутренний психический план. Следствием стало появление способности человека управлять своим поведением. Таким образом, культурное развитие человека явилось условием к становлению способности отдавать приказы себе.

Межличностные (интерпсихологические) функции с течением времени и в процессе развития человека превратились во внутриличностные (интрапсихологические) – процесс этого перехода Л.С. Выготский назвал процессом интериоризации. Интериоризация заключается в переходе средств-знаков из сугубо внешнего плана (как материальных напоминаний о необходимости произвести некоторое действие) во внутренний (в форме образов, элементов внутренней речи, символов и т.д.) [6].

Процесс онтогенетического развития, с точки зрения Л.С. Выготского, разворачивается аналогично. На начальных этапах развития ребенка побуждает к действию взрослый, используя при этом слово. В дальнейшем, развиваясь, ребенок по аналогии научается словом инициировать деятельность взрослого. Далее ребенок обретает способность обращать слово к самому себе и инициировать собственную деятельность.

Основное содержание идей концепции культурно-исторического развития психики человека можно обобщить следующим образом: высшие психические функции опосредованы по своему происхождению, а развитие психики человека осуществляется в процессе интериоризации отношений управления и средств-знаков.

Положение концепции Л.С. Выготского о социальной природе сознания человека и невозможности его развития без участия социума является важным в контексте данного исследования. Полноценное развитие психики ребенка возможно исключительно в том случае, если его онтогенетическое развитие происходит через усвоение социально-исторического опыта в форме воспитания и обучения как оптимальных способов трансляции опыта человеческого сообщества [Там же].

Обращаясь к содержанию теории выученной беспомощности, разработанной Мартином Селигманом, важно отметить, что автор обозначает старший дошкольный возраст как период, к которому складываются субъективное отношение к качественной стороне окружающей действительности, специфическая поведенческая стратегия, выбираемая в трудных жизненных ситуациях, а также оптимистический или пессимистический стиль восприятия событий окружающего мира [5].

Наблюдение за родительскими моделями поведения, их копирование, восприятие этих паттернов как единственно доступных к применению в освоении собственного жизненного пространства в его позитивных и негативных предъявлениях детерминируют формирование оптимистического / пессимистического стиля атрибуции.

С точки зрения М. Селигмана, стиль атрибуции не только перенимается в качестве поведенческого паттерна, он обретает все более устойчивую

позицию в структуре детского сознания в условиях постоянной критики со стороны представителей ближайшего социального окружения (родители, педагоги и т.п.). Пессимистическое восприятие жизни, приобретенное ребенком, подкрепляет состояние выученной беспомощности, которая также укореняется в условиях проживания трудных жизненных ситуаций: семейный кризис, острый стресс, смерть значимых близких, психологическое и физическое насилие в семье, нарушение соматического здоровья членов семьи, отклонения в собственном здоровье ребенка и т.п. [8].

Целостная картина восприятия жизненной действительности формируется непосредственно под влиянием обстановки в семье, специфики детско-родительских отношений и особенностей взаимодействия ребенка с социумом за пределами семьи. В связи с тем, что детскому возрасту не свойственно нейтральное эмоциональное реагирование на события реальности, переживание регулярного негативного эмоционального опыта детерминирует формирование генерализованного пессимизма. Отсутствие своевременно оказанной помощи, направленной на преодоление негативных эмоциональных переживаний в связи со спецификой ситуаций жизни ребенка, связанных с ощущением отчаяния и беспомощности в достижении желаемого положительного результата активности, создает условия для распространения негативной реакции и на события будущей жизни.

Ярким примером формирования подобного устойчивого пессимистичного стиля атрибуции может послужить одна из острых проблем воспитательно-образовательного процесса в образовательных учреждениях, о которой М. Селигман писал так: «Если ребенок не вполне справляется со школьной программой, то учителям и родителям проще всего сделать ошибочное заключение, что у него нет способностей или даже что он глупый. Ребенок станет подавленным, и выученная беспомощность, как и выученное поведение в ситуации преодоления трудностей, может препятствовать раскрытию его настоящего скрытого потенциала в будущем» [9. С. 18–21].

К числу принципиально значимых факторов, детерминирующих формирование пессимистического стиля атрибуции событий действительности, М. Селигман относит прочность (устойчивость во времени и пространстве), распространенность (распространяемость на все сферы жизни) и персонализацию. Продолжительные депрессивные состояния, не проходящее чувство собственной ущербности, ожидание непреодолимых трудных жизненных ситуаций определяется теми причинами, с которыми человек связывает негативные события собственной актуальной жизни.

Например, дети, достаточно быстро принимающие решение об отказе выполнять сложное учебное задание, имеют крепкое убеждение, что они в принципе не способны получить положительный результат в учебной деятельности, что невезение сопровождает их постоянно, поэтому они не видят смысла прилагать усилия. Кроме того, такие дети имеют установку на то, что данная тенденция будет сопровождать их на всех этапах дальнейшей жизни, соответственно, достижение успеха им недоступно. Стабильность таких ожиданий способствует возникновению состояния

выученной беспомощности, генерализующейся на все сферы жизни и деятельности ребенка, которая в дальнейшем фрустрирует процесс самоактуализации взрослого человека.

Дети же, характеризующиеся отсутствием признаков выученной беспомощности, активно преодолевают трудности, пробуют разные способы решения сложных учебных и жизненных задач, имеют стойкое убеждение, что все трудности и ошибки носят временный характер.

М. Селигман описывает две противоположных по содержанию с позиции оценки на уровень выраженности оптимизма–пессимизма реплики детей, когда им предложено объяснить причину неудовлетворительной оценки за школьное задание. Первая: «У меня не получилось, потому что я – дурак». Вторая: «У меня не получилось, потому что я плохо подготовился». Само содержание таких характеристик, как время, пространство и персонализация, в этих двух выражениях отражает совершенно разные жизненные позиции [9. С. 26].

Выраженная установка на стабильность и непреодолимость ситуации даже с течением времени наблюдается в выражениях первого типа: «Я – дурак, это навсегда, это не изменить». Относительно распространенности на прочие события жизни ситуация идентичная: «Я – дурак, я везде, во всем дурак». Негативное самоотношение ребенка, низкий уровень самооценки, неадекватный уровень самопритязаний, субъективное пессимистическое отношение в плане возможностей самореализации, обнаруживающиеся в приведенных высказываниях, имеют отношение к фактору персонализации выученной беспомощности [Там же. С. 29].

Глобализация – одно из свойств выученной беспомощности: «Я неуспешен в этом конкретном деле, так чего вы ожидаете от меня в других делах?» Оптимизм, который демонстрируют дети, имеет под собой основания, берущие начало из реального опыта, наполненного не только неудачами, но и успехами в ряде видов активности: «Я не очень хорошо учусь, зато здорово играю в футбол!» Ребенок, выучивший беспомощность, даже не станет пробовать других видов занятий, полагаясь на страх, а не на объективную оценку своих талантов, склонностей, интересов и физических данных: «Уж раз в школе не получается, нет смысла пробовать что-то еще» [Там же. С. 165].

Негативное самоотношение (персонализация), выражающееся в наделении себя такими чертами, как глупость, неумелость, неуспешность, постепенно переходит в черту характера, которая регулярно подкрепляется критическим отношением (субъективно воспринимаемым как объективное: «Ведь это действительно так!»), а со временем трансформируется в депрессию. Причины неудач относятся на собственный счет без учета степени влияния внешних обстоятельств, негативное самоотношение, низкая самооценка создают основу для общей невротизации.

Анализ механизмов и условий появления и укрепления субъективного негативного отношения к себе как к беспомощному, а восприятия перспектив собственной жизни в свете пессимистического атрибутивного стиля, приводит к обнаружению ряда аналогий с процессом интериоризации,

описанным Л.С. Выготским в концепции культурно-исторического развития психики человека [6].

Специфические детско-родительские отношения, характеризующиеся пессимизмом, дефицитом позитивных подкреплений, восприятием ребенка как неумелого, неловкого, подобно интерпсихологическим отношениям с развитием личности ребенка находят свое место во внутреннем психологическом плане личности ребенка. Со временем такое внешнее отношение к ребенку становится значимой частью его негативного самоотношения, которое находит постоянную поддержку внешнего мира. Опыт собственных ошибочных действий, подкрепленный негативной оценкой извне, становится основанием для выбора пессимистической жизненной стратегии, стратегии выученной беспомощности.

При первых неудачах негативную оценку ребенок получает со стороны значимого взрослого, причем часто эта оценка обозначается без учета степени влияния внешних факторов, объективных обстоятельств, степени вложенных ребенком усилий, без оценки положительной динамики и достижений на уровне процесса. Впоследствии, присвоив данный стандарт оценивая и перенеся его во внутренний план, ребенок сам негативно воспринимает и оценивает предпринятые инициированные попытки к действию, результат, не соответствующий ожиданиям, а значит, регулярно убеждается в объективности внешнего отрицательного оценивания. На следующем этапе интериоризации образа себя как беспомощного ребенок прекращает попытки добиться результата не только в условиях преодоления трудностей, но и в ситуации, когда достижение желаемого результата вполне реально. Ограничительное воздействие не только сказывается на деятельности, но и генерализуется в отношении намерений, мотивов, воли, эмоций, мыслей, а следовательно, развития.

Соответственно, специфика взаимоотношений с представителями ближайшего социального окружения является одним из значимых факторов в генезе выученной беспомощности.

Данные идеи находят свое отражение в результатах исследований отечественных ученых, посвященных сравнительному анализу особенностей семейного воспитания в семьях детей, демонстрирующих признаки выученной беспомощности и без них. Значимые различия в стилях воспитания, которые проявляются тем, что родители беспомощных детей имеют тенденцию проявлять неустойчивость стиля воспитания, были выявлены Д.А. Циринг и Е.В. Забелиной. Присутствуют и ролевые отличия в выполнении отцовских и материнских функций родителями самостоятельных и беспомощных детей. Тип отношения к беспомощному ребенку со стороны матери характеризуется потворствованием, максимальным и некритичным удовлетворением любых потребностей ребенка; матери превращают желание ребенка в закон, аргументируя целесообразность такого стиля воспитания уникальностью ребенка, желанием восполнить дефициты, с которыми встречались в период собственного детства, неполным составом семьи (отсутствием отца).



Относительно роли отца важно отметить противоположные тенденции. Исследования показывают, что отцовское потворствующее отношение имеет эффект поощряющего в становлении самостоятельности, в то время как материнское фрустрирует ее [11, 12].

Инфантилизация ребенка, сдерживание его взросления, восприятие его как маленького, слабого, беззащитного, сохранение и поощрение детских качеств, страх взросления детей, сниженный уровень требований, ограждение от опыта преодоления трудностей, лишение ответственности и самостоятельности, возможности активно менять ситуацию – типичные воспитательные паттерны отцов беспомощных детей [Там же].

Сравнительный анализ семей беспомощных и самостоятельных детей, проведенный Д.А. Циринг и Е.В. Забелиной, показал, что матери беспомощных детей склонны к гиперпротекции, чрезмерному жертвованию в пользу ребенка собственного времени, внимания, жизненного пространства в сочетании с тотальным контролем, доминированием и ограничением свободы и самостоятельности. Отцы в семьях этих детей также демонстрируют противоречивое отношение к ребенку: с одной стороны, попустительское (отсутствие четких границ и требований к поведению, небольшой круг обязанностей, не привлекают к домашним делам), а с другой – склонность к жесткому стилю воспитания (наказания за незначительные нарушения поведения, невыполнение семейных требований).

Проецирование на ребенка собственных нежелательных качеств является одной из характерных особенностей стиля воспитания беспомощных детей. Мать и отец склонны обнаруживать в ребенке те черты, наличие которых не хотят признавать в самих себе, они ведут борьбу с этими качествами ребенка, как реальными, так и мнимыми, извлекая из этого эмоциональную выгоду для себя. Навязывание негативных нежелательных качеств ребенку создает условия для снятия родителями с себя ответственности за наличие таких качеств и проявлений в структуре собственной личности [11–13].

Усугубляет ситуацию отношение родителей к ребенку как патологически неисправимому. Однако ребенок может предпринимать попытки изменить ситуацию, самого себя, свое поведение, но реакция родителей остается прежней, соответственно, ребенок не может оценить степень собственного влияния на ситуацию, что поддерживает генез выученной беспомощности.

Трансформация негативного опыта, отрицательно заряженных мыслей относительно себя и собственной успешности в установки происходит даже в случае осознания психологического дискомфорта от их присутствия. Такое состояние беспомощности становится привычным, а способа его преодоления у ребенка попросту нет.

В контексте данного исследования особый интерес представляет фактор соматического здоровья ребенка. Соматическое здоровье – одна из детерминант как развития ребенка, так и организации всей социальной, предметной, воспитательно-образовательной среды. Пересечение концеп-

ции Л.С. Выготского и теории М. Селигмана создает условия для определения роли фактора соматического здоровья через призму проблемы генеза выученной беспомощности.

Специфика развития ребенка с нарушениями соматического здоровья определяется присутствием двух значимых факторов: патологического (функциональные нарушения и органические поражения) и материнского (фиксация внимания ребенка на его слабости, болезненности, невозможности делать то, что делают другие дети). Основой становления самоидентичности ребенка в ситуации болезни являются формирующиеся образы тела: «природный» и «культурный». На основе специфической самоидентичности ребенка складывается и система его отношений, в том числе и познавательная позиция по отношению к окружающему миру [14–17].

Ситуация нарушений соматического здоровья ребенка придает особое своеобразие процессу его развития в социальном. Особая, качественно иная ситуация развития личности ребенка, формирование специфических детско-родительских отношений в ситуации болезни, неадекватная внутренняя картина болезни преломляют через себя все события внешнего мира и процессы внутреннего плана.

Выученная беспомощность в ситуации нарушений соматического здоровья ребенка формируется не столько под воздействием специфического содержания внутренней картины болезни или объективных физических страданий, сколько под влиянием специфики реагирования на болезнь ребенка представителей ближайшего социального окружения. Стереотипизированные неоптимальные формы семейного поведения детерминируют появление негативных тенденций в становлении эмоционально-волевой сферы личности ребенка в связи с тем, что члены семьи фрустрируют своим реагированием возможность развития способности к преодолению трудных жизненных ситуаций, с которыми сталкивается ребенок в состоянии болезни. Зачастую подобные формы взаимодействия в семье нарушают течение нормального развития ребенка в системе социальных отношений [18–20].

Доминирование в семье неэффективного типа детско-родительских отношений, неадекватное восприятие феноменов болезни и здоровья создают условия для появления выученной беспомощности ребенка. Специфика детско-родительских отношений, обусловленная нарушениями соматического здоровья ребенка, характеризуется особым неэффективным отношением к ребенку как к «больному», а также сочетается с амбивалентным отношением и наличием вторичной выгоды в условиях болезни со стороны ребенка.

Поиск общих точек соприкосновения в концепциях культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского и теории выученной беспомощности М. Селигмана сам по себе не может быть достаточным в разработке концепции генеза выученной беспомощности, так как генез – это в большей степени динамическое образование, несущее в себе черты стабильно присутствующих характеристик феномена.

В этих точках соприкосновения актуализируется значимость базовых представлений о методе транспективного анализа, детально прописанных в работах В.Е. Ключко. В одной из своих работ В.Е. Ключко писал: «...наука прогрессирует и, как любые другие открытые системы, обеспечивает свое устойчивое существование за счет усложнения своей системной организации. Сложность в том, что для выделения признаков и показателей этого усложнения необходимо представить науку в качестве открытой системы. Именно этим системам свойственно саморазвитие, а искомое усложнение представляет собой основную тенденцию развития любой науки, в том числе и психологии...» [21. С. 137].

Усложнение концепций как систем осуществляется в том числе методом применения транспективного анализа, в опоре на который «...(как специально разработанное средство, позволяющее выявлять тенденции развития науки как саморазвивающейся системы) появляется возможность в некоторой степени предвосхитить, спрогнозировать то состояние научного пространства, которое будет характеризовать науку в ее ближайшем и более отдаленном будущем. Растущие прогностические возможности науки, обеспеченные формированием нового представления о механизмах ее (само) развития, представляют особое значение для решения “сквозных” проблем психологии, имеющих непреходящий статус, поскольку они центрируют на себе предмет науки» [Там же. С. 137].

Исследуя не одно только содержание феномена выученной беспомощности, а его генез, необходимо иметь в арсенале те методологические инструменты, которые позволят обнаружить признаки генеза в этапах и периодах уже случившейся, прошлой жизни человека, а также определить степень влияния и возможности воздействия данного феномена на последующий опыт жизни человека. Соответственно, только метод, позволяющий исследовать в точке настоящего времени последствия прошлого и объективизировать потенциально возможные вариации будущего, может создать условия для восстановления целостной картины происходящего в человеке. Таким методом и является метод транспективного анализа.

В этой части поиска совместимости двух ранее несовместимых теорий, а также способов поддержки целостности подобного слияния возникает вопрос касательно объективности получаемой в процессе исследования информации, которая в значительной своей доле касается периода времени жизни человека, которого либо уже нет (прошлое), либо оно еще не случилось (будущее).

Ответ на данную дилемму можно обнаружить в рассуждениях В.Е. Ключко о состоянии современной психологии как науки о человеке. «Психология уже откровенно устала без человека. Она накопила большой объем информации о психике и сознании, часть которого просто избыточна, поскольку она представляет собой не больше чем строительные леса строящегося здания психологической науки. Психология вынуждена прогрессировать – чтобы сохранить себя как науку. Изучая психику вне человека, наука постепенно перестает быть наукой: она начинает гадать, для

чего нужно это сложное устройство, какую функцию оно выполняет (на позитивном языке науки это называется “выдвижение гипотез”). Мне кажется, что потребуются значительное время на преодоление “хрестоматийных истин”, утверждающих, что “психика отражает”, “сознание регулирует”, “потребность находит себя в предмете”, “внимание избирает” и т.д. Все это вынужденная антропоморфизация, т.е. приписывание роли активного начала частным системам в отсутствие истинного субъекта активности – человека» [21. С. 138].

Данное видение задач психологии повышает значимость субъективного отношения человека к окружающей действительности (по большому счету, объективным оно быть не может априори), к процессам, происходящим в рамках внутренних переживаний, отношений к этим переживаниям, да и к самому опыту, который, казалось бы, можно подвергнуть сухому объективному измерению в единицах событий, травм, открытий, действий, актов, продуктов, отношений, но который оставался, остается и будет оставаться тем багажом, который изнутри является иным, нежели можно разглядеть снаружи, субстратом.

Еще Л.С. Выготский подчеркивал позитивную значимость психики именно не в отражении реальности, а в «субъективном искажении ее в пользу организма» [6. С. 347].

Продолжая мысль о роли субъективного, В.Е. Ключко упоминал феномен «антропоморфизации сознания», а именно «...наделение его самостоятельной деятельностью (“деятельностью сознания”) и, значит, собственным отношением к миру, потому что любая деятельность, направленная на мир, так или иначе есть реализация отношения человека к тому, что составляет содержание этого мира. Проблема в том, что субъектом отношения становится не человек, не какой-либо из его аналогов, представляющих один или несколько значимых человеческих признаков или граней (индивид, субъект, личность), а сознание как таковое, которое “работает”, отбирает стимулы, строит гипотезы и т.д.» [21. С. 139].

В.Е. Ключко также пишет: «Многомерная логика в них выступает достаточно выпукло – как в плане непосредственного использования этого понятия, так и в задачах конкретных исследований, направленных на выявление генетико-средовых координат психических изменений, этапов развития человека, их эволюционную подготовленность, связь фило- и онтогенеза, саморазвитие системной организации психики» [21. С. 140].

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить, что психологическая наука нуждается в переходе к учету субъективной стороны развёртывания сознания, причем не только видимого процесса внутри него, как принято обозначать, «на момент исследования», но в большей степени испытывает потребность в «познании природы смыслов и процессов смыслообразования» (В.Е. Ключко), которые достижимы посредством метода транспективного анализа, позволяя выделить «такие элементы жизненного пространства человека, через которые он может осуществить перевод

своих возможностей в действительность, а также удержат «устойчивость своего существования в реальном времени и пространстве» [14].

### **Выводы**

Таким образом, акцент на принцип эмерджентности в попытке объединить базовые идеи концепции культурно-исторического развития психики человека Л.С. Выготского и представления о феномене выученной беспомощности М. Селигмана, сканирование данного слияния через призму транспективного анализа как метода психологии позволили обобщить следующие ключевые идеи, задающие новый вектор в исследовании генеза выученной беспомощности.

Возможность изучения генеза «выученной беспомощности» (М. Селигман) с учетом базовых положений концепции культурно-исторического развития психики человека (Л.С. Выготский) видится нам обоснованной в связи с тем, что исследование этапов, механизмов и условий развития состояния выученной беспомощности имеет сходство с процессом интериоризации знаковой системы в ходе становления личности человека в онтогенезе, предложенным в концепции Л.С. Выготского.

Исследование факторов, способствующих развертыванию и поддержанию генеза выученной беспомощности, целесообразно осуществлять с учетом фактора социального воздействия, под влиянием которого определяется направленность становления личности ребенка. Поведенческие стратегии и паттерны взрослого социального окружения, демонстрируемый ими стиль атрибуции, касающийся собственной жизни и событий жизни ребенка, создает условия для формирования пессимистического или оптимистического атрибутивного стиля ребенка, который, в свою очередь, повышает резистентность или сенсibilität в отношении генеза выученной беспомощности [21].

Ситуация соматической болезни создает особые условия, в которых процесс становления личности ребенка приобретает специфические черты. В связи с этим в исследовании генеза выученной беспомощности в процессе онтогенетического развития личности изменение качественных характеристик развития ребенка в ситуации болезни, опосредованных в том числе особой системой детско-родительских отношений, влияющих на содержание внутренней картины болезни / здоровья ребенка, а также определяющих направленность развития личности ребенка в целом, являются факторами, заслуживающими пристального внимания.

Изучение генеза выученной беспомощности достижимо в ситуации повышения значимости субъективного восприятия человеком собственного опыта проживания этапов его жизни: исследование пережитого опыта прошлого, измерение доступного настоящего, выдвижение гипотез относительно обозримого и необозримого будущего (что в ключе феномена беспомощности обозначается уровнем осознаваемых потенций «могу / не могу»), конкретно – с использованием принципов транспективного анализа В.Е. Ключко.

### *Литература*

1. Комлев Н.Г. Словарь новых иностранных слов : (с пер., этимологией и толкованием). М. : Изд-во МГУ, 1995. 143 с.
2. Тарасенко Ф.П. Прикладной системный анализ : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2010. 224 с.
3. Морен Э. Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
4. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности : (введение в транспективный анализ). Томск : Том. гос. ун-т, 2005. 174 с.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
7. Ключко В.Е. От саморегуляции личности к самоорганизации человека: системные основания парадигмального сдвига в научной психологии // Субъект и личность в психологии саморегуляции. М. : Изд-во ПИ РАО ; Ставрополь : Сев.-Кав. ГТУ, 2007. С. 103–120.
8. Seligman M.E.P. What You Can Change & What You Can't. New York : Knopf, 1993. 359 p.
9. Зелигман М. Как научиться оптимизму : советы на каждый день : пер. с англ. М. : Вече, 1997. 432 с. (Self-Help).
10. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Сер.14, Психология. 1986. № 1.
11. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 120 с.
12. Забелина Е.В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 5. С. 28–25.
13. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010. 410 с.
14. Волкова О.В. Интегративный подход к изучению выученной беспомощности детей // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 126–145.
15. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка. СПб. : Петерб. педиатр. мед. ин-т, 1993. 75 с.
16. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
17. Мамайчук И.И. Психологические аспекты здоровья ребенка // Психологические и этнические проблемы детства. СПб., 2003. С. 12–19.
18. Авдеева Н.Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание. 2005. № 3. С. 101–106.
19. Гаврилова Т.П. Психология семьи : сб. статей / сост. Т.П. Гаврилова. М., 2002. 165 с.
20. Дружинин В.Н. Психология семьи. М. : КСП, 1996. 160 с.
21. Ключко В.Е. От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития // Мир психологии. 2014. № 2. С. 134–148.

Поступила в редакцию 18.01.2018 г.; принята 02.03.2018 г.

#### **Сведения об авторе:**

**ВОЛКОВА Олеся Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО Красноярского государственного медицинского университета им. профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России (Красноярск, Россия). E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

**THE EMERGENCE PRINCIPLE AS A BASIS OF DEVELOPING AN ESSENTIALLY NEW APPROACH IN STUDYING THE GENESIS OF THE LEARNED HELPLESSNESS**

*Siberian journal of psychology*, 2018, 68, 93–108. DOI: 10.17223/17267080/68/6

**Volkova Olesya V.**, Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Krasnoyarsk, Russian Federation). E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

**Keywords:** learned helplessness; genesis; cultural and historical approach; emergence principle; transsperspective analysis; system.

The article presents an attempt to create the new methodological fundamentals for the researches devoted to the learned helplessness genesis. The current state of psychological science in the field of studying the helplessness phenomenon is described. We urged the importance to study not only the entities of the learned helplessness but its genesis also. One of the methodological problems of modern psychology is the importance of searching the emergent features of scientific systems (concepts) in the course of combining the existing systems in definitely new concepts.

We highlighted the role of the person's subjective perception of his past experience, relevant situation and events of his present life and also the ideas of his own future in the context of studying the learned helplessness genesis.

It is expedient to carry out the study of learned helplessness genesis (M. Seligman) taking the concept of cultural and historical development of mentality (L.S. Vygotsky) as a base considering the fact that it is obviously possible to trace mechanisms of learned helplessness symptoms formation in a similar way to the processes of interiorization of the sign system in the course of ontogenetic development described by L.S. Vygotsky.

In the question of making clear the factors determining the learned helplessness genesis it is important to consider a role of society within which a child's identity is formed and developed. Behavior models of immediate adult environment representatives, their attributive style to the events of their own life and events of the child's life is a prerequisite to formation of personal optimism / pessimism of the child which, being, in fact, a type of attribution allows (or doesn't allow) arising and fixing the learned helplessness phenomenon.

The evolution of a child gets special in a disease situation. From this point of view in studying the learned helplessness genesis in the course of ontogenesis it is important to consider the emergence of special, qualitatively different situation of child evolution, formation of the specific child / parental relations in a disease situation that forms an internal picture of a disease which is also the significant construct refracting through itself all events of the outside world and processes of the internal plan.

Studying the learned helplessness genesis is achievable in a situation of increasing the importance of person's subjective perception of his own life stages experience, namely, a research of the endured experience of the past, measurement of the available present, promotion of rather foreseeable and vast future hypotheses – with the use of transsperspective analysis principles by V.E. Klochko.

### *References*

1. Komlev, N.G. (1995) *Slovar' novykh inostrannykh slov* [Dictionary of New Foreign Words]. Moscow: Moscow State University.
2. Tarasenko, F.P. (2010) *Prikladnoy sistemnyy analiz* [Applied Systems Analysis]. Moscow: KNORUS.
3. Moren, E. (2005) *Metod. Priroda Prirody* [Method. Nature's Nature]. Translated from French by E.N. Knyazeva. Moscow: Progress-Traditsiya.
4. Klochko, V.E. (2005) *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problema stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti: (vvedeniye v transspektivnyy analiz)*

- [Self-organization in psychological systems: on formation of the mental space of the individual: (an introduction to transsexual analysis)]. Tomsk: Tomsk State University.
5. Seligman, M. (2006) *Novaya pozitivnaya psikhologiya: nauchnyy vzglyad na schast'ye i smysl zhizni* [New positive psychology: a scientific view of happiness and the meaning of life]. Translated from English. Moscow: Sofiya.
  6. Vygotskiy, L.S. (1984) *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collected works: In 6 vols]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
  7. Klochko, V.E. (2007) Ot samoregulyatsii lichnosti k samoorganizatsii cheloveka: sistemye osnovaniya paradigmal'nogo sdviga v nauchnoy psikhologii [From the self-regulation of the individual to the self-organization of human: The systemic foundations of the paradigm shift in scientific psychology]. In: Morosanova, V.I. (ed.) *Sub'yekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii* [Subject and personality in the psychology of self-regulation]. Moscow: PI RAO; Stavropol': North-Caucasian Federal University. pp. 103–120.
  8. Seligman, M.E.P. (1993) *What You Can Change & What You Can't*. New York: Knopf.
  9. Seligman, M.E. (1997) *Kak nauchit'sya optimizmu: sovery na kazhdy den'* [How to Learn Optimism: Tips for Every Day]. Translated from English. Moscow: Veche.
  10. Vygotskiy, L.S. (1986) Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete psychology of human]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.14, Psikhologiya*. 1.
  11. Tsiring, D.A. (2005) *Psikhologiya vyuchenoй bespomoshchnosti* [Psychology of Learned Helplessness]. Moscow: Akademiya.
  12. Zabelina, E.V. (2008) Kommunikativnaya aktivnost' i bespomoshchnost' podrostkov: rezul'taty formiruyushchego eksperimenta [Communicative activity and helplessness of adolescents: the results of the forming experiment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*. 5. pp. 28–25.
  13. Tsiring, D.A. (2010) *Psikhologiya lichnostnoy bespomoshchnosti: issledovaniye urovney sub'yektnosti* [Psychology of personal helplessness: The study of levels of subjectness]. Moscow: Akademiya.
  14. Volkova, O.V. (2014) Integrative approach in studying the learnt helplessness problem of children. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 54. pp. 126–145. (In Russian).
  15. Isayev, D.N. (1993) *Psikhologiya bol'nogo rebenka* [Psychology of a sick child]. St. Petersburg: St. Petersburg Pediatric Medical Institute.
  16. Kovalevskiy, V.A. (1997) *Razvitiye lichnosti somaticheski bol'nogo doskol'nika, mladshego shkol'nika i podrostka* [The development of the personality of a somatically sick preschooler, a junior schoolchild and an adolescent]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University.
  17. Mamaychuk, I.I. (2003) Psikhologicheskiye aspekty zdorov'ya rebenka [Psychological aspects of child's health]. In: Nezhenstev, M.V. & Veselov, N.G. (eds) *Psikhologicheskiye i etnicheskiye problemy detstva* [Psychological and Ethnic Problems of Childhood]. St. Petersburg: [s.n.]. pp. 12–19.
  18. Avdeyeva, N.N. (2005) Rol' materi i ottsa v razvitii rebenka v rannem detstve [The role of mother and father in child development in early childhood]. *Doshkol'noye vospitaniye – Preschool education*. 3. pp. 101–106.
  19. Gavrilova, T.P. (ed.) (2002) *Psikhologiya sem'i* [Psychology of Family]. Moscow: Voprosy psikhologii.
  20. Druzhinin, V.N. (1996) *Psikhologiya sem'i* [Psychology of Family]. Moscow: KSP.
  21. Klochko, V.E. (2014) Ot slova k mysli: stanovleniye soznaniya v ontogeneze i etapy kognitivnogo razvitiya [From word to thought: the formation of consciousness in ontogeny and the stages of cognitive development]. *Mir psikhologii*. 2. pp. 134–148.

Received 18.01.2018;

Accepted 02.03.2018