

УДК 159.9.016.5

Об инвариативности и вариативности психологических феноменов на примере образовательной депривации¹

О.В. Лукьянов¹, П.Р. Тютюнников¹

¹ Томский государственный университет, Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Резюме

Рассмотрены аспекты вариативности и инвариативности психологических явлений в контексте системно-антропологической психологии. **Цель** исследования – построение теории идентификации психологических тенденций развития в образовательных средах. **Гипотеза.** Психологические явления не только вписываются в определенный жизненный контекст человека, но и являются эффектами «порождающего взаимодействия», т.е. проявляют эмерджентные свойства психологических систем, соответствующие тенденциям развития и мира, и индивида, осмысливаются в тернарной логике «явление–контекст–взаимодействие». **Задача.** Экспликация вариативных и инвариативных (универсальных) свойств психологического (многомерного) явления обозначает специфические смыслы, идентифицирующие ситуацию развития, что, в свою очередь, позволяет масштабировать образы сознания (описания, понимания, интерпретации) в большие или меньшие порядки, такие как системы, объекты и элементы. **Метод.** Предложенный подход применялся для феноменологического исследования опыта образовательной депривации. **Данные.** На характерном для современного высшего образования случае переживания образовательной депривации выявлен фактор риска потери способности к развитию в связи с фиксацией на одной из фаз – фазе «образовательной драмы». Исследование продолжает решать задачу расширения и дополнения дискурса системно-антропологической психологии. **Результаты** позволили описать феномен образовательной депривации как системы в категориях вариативно-инвариативности, как объекта в терминах образовательной драмы и как элемента образовательной среды в терминах фрустрации гармоничности жизненного пути, десимфонизации целей, мотивов, ожиданий, результатов и пр. Результаты исследования используются в проекте разработки платформы самоопределения и мобилизации человеческого потенциала.

Ключевые слова: системность; самоидентичность; аутентичность; потенциал; изменчивость; развитие; фрустрация

Введение

В статье решается задача системного описания состояний образовательной депривации в контексте тенденций индивидуального развития. Образовательная депривация и ее составляющие предлагается рассматривать

¹ Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2025-0003 «Психологометодическое обеспечение конструирования индивидуального когнитивного пространства».

вать в логике системно-антропологической психологии. Тогда образовательная депривация – это масштабируемое состояние и описывается в виде дифференциального уравнения. Состояние имеет идентификатор (имя), структурные характеристики (индивидуальность) и условия (характеристики среды). Конкретное состояние всегда уникально, но может быть отнесено к определенному типу, т.е. иметь идентификатор. Идентифицируется конкретное состояние (уравнение) именем, как это принято и для идентификации дифференциальных уравнений в науке (например, «уравнение Шреденгера»). Характеристики индивида конституируют состояние и выступают в роли переменных. Характеристики психологических явлений, таких как сознание, отношения, мотивации, идентификации и пр., понимаются как характеристики среды и определяют динамику состояний образовательной депривации. Системное решение проблемы образовательной депривации включает устранение неопределенности на метауровне (описание жизненного цикла), мезоуровне (феноменологическая интерпретация) и микроуровне (статистические гипотезы).

Системно-антропологическая психология исходит из представлений о психологических системах как системах открытых и саморазвивающихся. Поэтому к принципам самоорганизующихся, т.е. квазиживых, систем добавляется принцип, характерный для живых систем, – принцип саморазвития.

В соответствии с системно-антропологической психологией (Клочко, 2004) и идеалами постнеклассической рациональности (Степин, 2013) человек рассматривается как открытая самоорганизующаяся система, его жизнь сопряжена, с одной стороны, с преобразованием уже существующих, с другой – с построением собственного, объективно нового пространства жизни. Так, пространство, подобно самому человеку, является многомерным, выход к многомерным пространствам бытия человека постепенно оборачивается включением этих пространств в само понятие человека (Клочко, 2014). Таким образом, и рассмотрение процесса жизненосуществления человека предполагает не только его понимание как процесса становления в собственном бытии, но и как процесса становления его индивидуальных многомерных пространств. К числу таких пространств можно отнести индивидуальное пространство жизни, индивидуальное образовательное пространство и т.д., и везде, в каждом из этих пространств, человек является его центром, «началом и концом». Важно отметить ключевое свойство этих пространств: они по своей природе являются транссубъективными (Клочко, 1997), т.е. находящимися на стыке между миром «внутренним» и миром «внешним», образуя «пространственную» эклектику.

Психологические явления, переживание которых и прохождение через которые составляют жизнь человека, представляются в качестве многомерных образований. Многомерность предполагает вариативность воплощения этих явлений. Вопрос выявления устойчивых и изменчивых свойств психологических явлений не является для психологии новым и остается в качестве одного из ключевых (Лукьянов, Неровных, 2022; Карпова, Куклите, 2022; Lasker, 2024), что находит свое выражение, например, в том,

что при исследовании психологических явлений ученые делают акцент на выявлении специфики развития мозга в зависимости от различных социальных, демографических и культурных детерминант (Brignol, Paas, Sotelo-Castro, St-Onge, Beltrame, Coffey, 2024). Классическая исследовательская оптика предполагала определение таких свойств явлений как «вещей в себе», представленных в своей статике, неклассическая оптика сосредоточила внимание на их контекстуальности: явления происходят с конкретным человеком (Леонтьев, 2022). Постнеклассическая оптика позволяет сосредоточить внимание на тенденции становления психологических явлений с учетом их включенности в процесс жизне осуществления (развития) человека, с одной стороны, и как составляющих компонентов построения многомерных пространств жизни – с другой.

Выявление тенденций становления (соответствия структуры ситуации тенденции развития) порождает ряд перспектив для психологических исследований. В частности, делает актуальными феноменологические описания опыта переживаний сложных событий, включающих в себя обстоятельства, соизмеримые с масштабом индивидуальной жизни (например, образование) и локальными ситуациями и состояниями (например, разочарование или увлечения). В данном случае мы исследовали опыт образовательной депривации. В практическом отношении сегодня актуален вопрос создания образовательных платформ, учитывающих динамику человеческого потенциала. Составление феноменального поля психологических состояний и явлений – это важная часть содержания и архитектуры таких платформ. Понимание психологии переживания образовательной депривации позволяет решать задачи отбора, профилактики и коррекции психологических состояний в виде платформенных решений.

Расширение предметного поля понимания вариативности и инвариативности психологических явлений

Если человек есть «напряженная возможность» (Мамардашвили, 2019), то психологические явления тоже можно представить как напряженные возможности, т.е. потенциалы в нелинейной среде. Современные исследования, акцентируя внимание на многомерности психологических явлений, больше внимания уделяют свойствам и качествам человека, т.е. его напряжениям, и меньше внимания среде, т.е. возможностям. Свойства человека рассматриваются как преамбула, система координат возможного воплощения того или иного явления. Если представить, что психологическое явление описывается в форме дифференциального уравнения, состоящего из неизвестной функции, ее производной и переменных, то часто в качестве переменных используются социально-демографические характеристики: пол, возраст, социальное положение и пр., а также культурные характеристики, позволяющие говорить о человеке как о «представителе своего времени и вида». На наш взгляд, такие характеристики присущи психологическим явлениям как «вещи в себе» и, говоря языком математики, являются

частными переменными. Собственно уравнение, т.е. сознание, есть среда и характеристики среды.

Вне культуры сознание человека не формируется, – оно есть порожденное явление, эмерджентное качество, которое утрачивается, ускользает из поля исследовательского взора при попытке деконструкции человека на отдельные «субъекты». Следовательно, если вне культуры сознание не формируется, то и психологические явления не могут быть проявлены. Можно рассматривать психологические явления как нечто, что было порождено «субъектами» человека – психикой, личностью, взаимодействиями, структурами и т.д. Можно рассматривать психологические явления в контексте причин, что обусловили его проявления, когда проясняются вопросы относительно того, что именно послужило катализатором, точкой отсчета возникновения конкретного состояния. Тем не менее, исходя из логики системно-антропологической психологии, человек прежде всего искажает окружающую его действительность, «чтобы можно было действовать» (Выготский, 1982). Необходимым актом, обеспечивающим устойчивость и становление человека как открытой самоорганизующейся системы, является взаимодействие. Взаимодействие не возникает метафизически на основании «перебора» всех возможных элементов окружающей среды с целью поиска и определения наиболее подходящего, – каждое конкретное взаимодействие происходит в динамичном ценностно-смысловом поле человека, что выступает призмой или «решетом» для отбора наиболее подходящих в конкретный момент времени элементов. В основе взаимодействия лежит принцип избирательности и соответствия. В.Е. Клочко (2014) констатировал, что семантика всего Универсума инвариативна в своей основе для любых систем. Под такой семантикой понимается избирательность взаимодействия, и то, что представлено на низшем уровне, есть последующий фундамент, потенциал для дальнейшего воплощения, становления частью процессов высшего уровня.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем рассматривать психологические явления в контексте процесса жизнеосуществления человека и построения им многомерного пространства жизни и, следовательно, в контексте процесса его усложнения как открытой самоорганизующейся системы. Таким образом, говоря о многомерности психологических явлений, мы можем рассматривать их не только сквозь онтологическую рамку «вещей в себе», но и «вещей для человека», т.е. как такие явления, которые возникают не просто под воздействием определенных факторов в качестве реакции, отклика на внешнюю ситуацию, но как явления, порожденные в ходе избирательного взаимодействия, которые соответствуют общей логике и тенденции становления человека и его индивидуального пространства жизни. Продолжая идеи о трех уровнях масштабности – системности, объектности, элементности (Сухонос, 2015), можно утверждать, что психологические явления поддаются изучению как системы, как объекты и как элементы при условии соответствия в определенном модусе – функции. Каждому из этих уровней масштабности соответствует свой методологи-

ческий и инструментальный аппарат – системный анализ для систем, феноменологический анализ для объектов и статистический анализ для элементов. Психологические явления могут быть описаны на разных уровнях, и такое рассмотрение представляется наиболее оптимальным в силу того, что мы можем установить такие свойства, которые принадлежат феномену как «вещи в себе», и такие его свойства и характеристики, которые проявляются лишь в определенных контекстах, будучи эффектом порождающего взаимодействия.

В соответствии с этим мы предлагаем тернарную логику рассмотрения психологических явлений, представленную в виде явления–контекста–взаимодействия. Психологическое явление предстает не просто реакцией (производной функцией), но состоянием – уравнением функций, возникших в «своем месте и времени», встроенным в соответствие, аутентичность прохождения и переживания человеком конкретной ситуации. Если в качестве фундаментального условия развития человека как открытой самоорганизующейся системы при опоре на идеалы постнеклассической рациональности рассматривать взаимодействие и избирательность этого взаимодействия, то в контексте вопроса о вариативности и инвариативности встает вопрос о том, как организуются, воплощаются избирательность и взаимодействие: какие переменные и какие производные становятся ключевыми в зависимости от различных характеристик человека как субъекта такого взаимодействия. Становление человека происходит в ситуации взаимодействия: с чем он взаимодействует, как это делает, почему и т.д. Таким образом, мы фиксируем не просто вариативность психологических явлений, но вариативность избирательности и взаимодействия. Набор взаимодействий один, например человек и образовательная система, но специфика взаимодействия разная. Например, феномен усталости сам по себе имеет инварианты и вариативность, но с учетом контекста взаимодействия может пониматься, восприниматься и проживаться и типично, и специфично, и случайно. Для описания ситуаций, состояний и процессов можно воспользоваться категориальным аппаратом гармонии (композиции) – тональности, интонации и интенции (Лукьянов, Тютюнников 2024). Важно определить, что в том или ином случае выступает «органом» отбора и «критерием» отбора, что также предстает вариативным или инвариантным в соответствии с ситуацией.

Таким образом, в исследовательскую оптику попадают, с одной стороны, такие характеристики, которые предопределяют возможные состояния психологических явлений – пол, возраст, культурный код и т.д., а с другой – актуальные переменные, связанные с ситуацией. Одним из критериев определения эффективности или неэффективности взаимодействия систем и, как следствие, проявления психологических явлений можно определить аспект синхронии – насколько синхронизированы между собой психологические явления, контекст и взаимодействие, насколько одно адекватно по отношению к другому. В случае рассинхронизации возникают отклонения и соответствующие психологические явления.

В качестве одного из таких явлений нами предлагается образовательная депривация. С учетом вышесказанного образовательная депривация представляет собой не просто нарушение процесса эпигенеза, идентичности студента, а рассинхронизацию этих элементов, когда студенты исходят из одной избирательности, а образовательная система сосредоточивает практики вокруг других контекстов, что приводит к нарушению синхронии. Важно понять, насколько это опасно, необратимо, каковы «цена» и перспектива.

Инвариативность и вариативность феномена образовательной депривации

Нами предлагается рассмотрение феномена образовательной депривации на элементарном, объектном и системном уровнях. В своей предыдущей публикации мы зафиксировали понимание образовательной депривации как ситуации нарушения эпигенеза идентичности студента (Лукьянов, Тютюнников, 2024). В работе была отражена система координат образовательной депривации, представленная в виде двух порядков и двух полюсов:

- полюс «Образовательного счастья» (проявляется в оптимальной определенности намерений и ожиданий);
- полюс «Образовательного абсурда» (проявляется в максимальной неопределенности намерений и ожиданий);
- порядок «Образовательной трагедии» (степени проявления несоответствия ожидаемого и действительного);
- порядок «Образовательной драмы» (степени проявления неизбежности депривации).

Представленная система координат заключает в себе отображение степени соответствия между системами «человек»–«образование». Образовательная драма как наиболее часто встречающееся явление заключает в себе ситуацию, когда образовательная среда предоставляет все возможности для самореализации, становления студента, но он в силу тех или иных обстоятельств не прибегает к ним, не пытается воспользоваться ими, т.е. не принимает ситуацию и не выходит из ситуации. Выглядит, как будто актуальная образовательная система готова к более масштабному, глобальному, глубокому и качественному взаимодействию, нежели студент, на самом деле система также не аутентична, и такие случаи следует рассматривать не только в свете социального отбора студентов, но и в контексте необходимости уточнения системных оснований образовательной среды. Образовательная трагедия представляет собой обратную ситуацию, когда потенциал студента (степень реалистичности потенциала требует уточнения) больше, чем может помочь ему реализовать образовательная система, когда, например, студент заинтересован в более глубоком погружении в ту или иную деятельность, нежели преподаватели. Образовательный абсурд представляет собой состояние, когда и студент, и образовательная система не соответствуют друг другу: различаются ценности, желания, мотивы,

студент не заинтересован в том, что может предложить образование, а образовательная система не заинтересована в студенте, – эффективного взаимодействия сложится не может, а оно тем не менее есть. Образовательное счастье – когда взаимодействие между студентом и образовательной системой приводит к возникновению чего-то качественно нового, когда результат имеет место не только на основании внешних маркеров, но и в действительности.

В данной работе мы расширяем обозначенную систему координат модусами представленности, становления студента в образовательном пространстве. Ситуации образовательной трагедии соответствует модус образовательного ритуализма – формального выполнения учебных задач, требований образовательной программы. Данный модус проявляется в отношении, когда студент конструирует свое индивидуальное образовательное пространство параллельно тому, что предлагается со стороны системы образования. В этом случае опора идет на личные интересы, увлечения, ценности. Среди положительных черт такого модуса можно отметить появление новой степени свободы, студент как бы становится «началом» своего образовательного пространства. Тем не менее в условиях дефицита обратной связи со стороны образовательной системы путь становления приобретает большую хаотичность и большую степень случайности и неопределенности усложнения студента как системы.

Психологически порядку образовательной драмы соответствует модус образовательного послушания. Речь идет о ситуации, когда «началом» образовательного пространства студента становится не он сам, а образовательная система. Инициатива, мотивы, траектория движения студента приходят «извне», а не рождаются на основе взаимодействия. Несмотря на оптимальность и благоприятность с точки зрения выполнения требований образовательной программы, студент, находясь в таком модусе, не обретает личную инициативу, а, наоборот, формируется в условиях следования заданным «извне» интересам.

Полюсу образовательного абсурда соответствует модус образовательной аномии, образовательной инертности. Это характеризуется ситуацией номинального присутствия студента в образовательном пространстве, выполнения минимального списка требований в условиях отсутствия какой-либо вовлеченности и заинтересованности в образовательном процессе.

Полюсу образовательного счастья соответствует модус образовательного осуществления. Этот модус отражает ситуацию соответствия интересов, возможностей, потенциала студента и образовательной системы, что приводит к построению гармоничного индивидуального образовательного пространства, «началом» которого выступает сам студент.

Для уточнения гипотез, а также определения сущности феномена образовательной депривации нами был проведен феноменологический анализ достаточно характерного опыта образовательной депривации, когда «кажется, что все происходит правильно, студент хороший, оценки хорошие, но ничего на самом деле не образуется». Материал собирался в форме полуструктурированного интервью. Вопросы были направлены на прояс-

нение опыта переживания студентом состояния образовательной депривации, неудовлетворенности собственным образовательным становлением, состояния экзистенциальной и образовательной потерянности. В качестве «носителя опыта» выступил молодой мужчина 20 лет, обучающийся на 4-м курсе направления «клиническая психология». За время обучения он зарекомендовал себя как сильный, подающий надежды студент: участвовал в различных мероприятиях, имеет несколько опубликованных научных статей, до 4-го курса обучался на «отлично». Ситуацию в жизни обозначил как кризис профессиональной идентичности.

В процессе интерпретации было выявлено четыре этапа в соответствии с курсами обучения. Ключевыми категориями, которыми респондент выражал свой опыт, были жизнь, время и ответственность. Описание сделано в соответствии с этими тремя основаниями.

Первый этап – выбор образовательного пути и обучение на 1-м курсе. Выбор образовательного направления характеризуется как выбор ответственности. В данном случае выбор был сделан на основе отождествления себя в ходе общения с людьми из сферы психологии; респондент понял, что они «близки» ему, возникло ощущение «родственности» и самого направления. На 1-м курсе сам путь выступает в качестве ценности и сопровождается чувством «погружения во что-то важное, глобальное». Путь, в котором темпорально присутствует только настоящий момент, – будущее абстрактно, расплывчато, прошлое еще не успело сформироваться.

С самого начала происходят расхождение, рассинхронизация намерений и ответственности: образовательные практики самого студента строятся преимущественно вокруг погружения в область науки, зона ожидаемой ответственности, той, что заложена в образовательной программе, находится в области психологического консультирования. В условиях дефицита осознанности и понимания причин выбора образовательного направления наблюдается дефицит образовательных целей – как «маленьких», так и «глобальных». Формируется фундамент знаний, но фундамента для последующих образовательных «переходов» нет. Образовательный путь превращается в хаотичный набор образовательных практик, которые завязаны на актуальном интересе и соприкасаются с зоной «ближайшего» или актуального – подготовкой к занятиям и т.д.

Второй этап, начало 2-го курса, характеризуется возникновением «сопротивления ответственности», поскольку в поле зрения возможных воплощений психолога попадала лишь практика психологического консультирования, эта деятельность воспринималась в качестве ведущего направления обучения. Ощущается «давление» времени: «время идет не на меня, а против меня». Время выступает не в качестве «союзника», но в качестве силы, что идет против студента, поскольку каждый минувший учебный год приближает к «неизбежному» – выходу во взрослую жизнь и моменту, когда будет необходимо поддаться «зову» ответственности.

Происходит «отдаление» от однокурсников, отчуждение от коллектива: «Я чувствовал себя неуместно, все вокруг хотели стать практическими

психологами, а я не хотел, чувствуя огромную ответственность». Процесс «сопротивления» выражается в переживаемом напряжении: респондент продолжает оставаться в сообществе тех, кто заинтересован в осуществлении практической деятельности, хоть и чувствует «давление» и свою неуместность. «Отказ» от «ответственности» в виде решения не заниматься психологическим консультированием ведет к освобождению. Отказ превращается в своеобразную отсрочку, отказ от первоначального пути, от предполагаемого «выхода во взрослую жизнь». Путь продолжается, но среди различных жизненных опций остается одна – «заниматься тем, чего действительно хочется, что вызывает интерес».

Чувство легкости сменяется переживанием пустоты, чувством опустошения – третий этап. Происходит инфляция смыслов – прежние смыслы теряют актуальность, новые не обнаруживаются. Ощущение «жизненности», прежде сопровождавшее образовательный путь, уходит. Вместе с тем уходит и ценность образовательного пути и образовательного процесса как такового. Образовательный путь начинает казаться завершенным еще на 3-м курсе: этап «подведения» итогов наступает задолго до фактического окончания обучения. Это выражается в установке: «Все основные знания мною уже были получены, и вряд ли дальнейшее обучение внесет какие-то существенные корректизы».

Выбор ответственности не способствовал формулированию целей и векторов образовательного пути, который выстраивал бы студент. В условиях дефицита целей возникает «сопротивление» ответственности – той, которую студент сам же и «выбрал». Принцип тождества, по которому была выбрана ответственность, в конечном итоге становится «тяжким грузом» – приводит к отчуждению, чувству неуместности по отношению к одногруппникам. Вместе с тем, несмотря на переживаемое и описываемое респондентом «сопротивление», отказ от ответственности быть практикующим психологом, дальнейшие переживания и дефициты студент связывает именно с областью практической психологии – как применять конкретный метод, как переложить конкретные знания на практику и т.д. Очевидно расхождение между заявляемыми желаниями и желаниями реальными – относительно учебного процесса.

Таким образом, первоначально предполагавшийся «образовательный континуум» превращается в рассинхронизацию реальных образовательных практик, желаний и намерений и становится набором хаотичного «блуждания» в образовательном пространстве. Обучение перестает быть «мостиком» во взрослую жизнь, переходным этапом, и становится, скорее, «чи-стилищем» – местом, где время оборачивается против студента, подводя его к неизбежному – моменту выбора новой ответственности или взятия нежеланной, чужой ответственности, где «жизненность» уходит. Желаемая ответственность становится обязанностью, мукой, «хождением по кругу», и как только горизонты жизни, которая происходит вне образовательного пространства, расширяются, локус сменяется – образование полностью теряет «жизненность» и ценность. Это четвертый этап. Образование захо-

дит в тупик. Яркое воплощение образовательной депривации – полное «замирание», забвение учебного процесса, образовательного пути. Идентичность, формирующаяся в условиях образовательной депривации, характеризуется спутанностью, разорванностью, «мнимой» экспертностью. Внимание направлено на одно, реальные практики строятся вокруг другого, а «сопротивление» осуществляется по отношению к чему-то третьему. Заключая, можно сделать предположение о том, что в условиях прохождения образовательного пути необходима синхронизация целей, намерений, желаний, возможностей, ответственности и реальных образовательных практик студента, которые сосредоточивались бы вокруг определенного «ядра». Чем больше и чем раньше представленные элементы начинают свой «хаотичный путь», тем в большей степени развивается образовательная депривация.

По итогам феноменологического исследования можно предположить, что образовательная депривация обусловлена рассинхронизацией целей, намерений, возможностей, ответственности и реальных образовательных практик студента. Неаутентичность образовательной системы связана с избыточной практикоориентированностью и недостаточной концептуальностью. Получается, что студенты становятся психологами-консультантами не когда они готовы, а когда они закончили обучение.

Образовательная депривация может быть использована в качестве индикатора отчуждения студента от образовательного процесса и актуальности перенаправления его в сторону поиска иных «оснований для жизни». Образовательная депривация приобретает роль «отправной точки» для запуска процесса переосмысливания собственных жизненных векторов и ориентиров и поиска «жизненных» оснований вне учебного процесса, вне образовательного пространства. В это время образовательная система должна предоставить альтернативные области деятельности, иначе система «потеряет» этого студента. В данном случае мы можем отметить, что для студента были важными вопросы ответственности, времени, сопричастности, единства с сообществом коллег, и содержание образовательной депривации было выражено в переживании «чуждости» предлагаемой ответственности и сопротивлении становлению специалистом.

Выходя на системный уровень рассмотрения образовательной депривации, мы можем зафиксировать ее роль и «предназначение». Образовательная депривация выступает в качестве эффекта, порождающего взаимодействия, и является собой не просто реакцию, следствие накопительного эффекта образовательных дефицитов, а занимает свое особое место в процессе становления студента и эпигенеза его идентичности. Обращаясь к вопросу определения вариативных и инвариативных свойств данного явления, отметим, что, на наш взгляд, на объектном уровне образовательная депривация стоит в рассинхронизации ответственности, целей, намерений, возможностей и реальных образовательных практик студента, выступает в качестве его инвариативного свойства, вариативность же заключается в переживаниях и действиях. На системном уровне открывается свойство роли или

назначения образовательной депривации – выступает ли она в качестве отправной точки для переосмыслиения жизни, понимания образовательного процесса или имеет иное назначение. Важно учитывать, что психологическое явление воплощается и становится «необходимым» не только в актуальном состоянии и актуальной ситуации, его можно рассматривать и с перспективы будущего, т.е. возможного, в частности прогноза относительно возможных состояний внешней среды и взаимодействия (Знаков, 2022). В зависимости от понимания, прогнозов относительно будущего актуальная ситуация явления–контекста–взаимодействия также может быть изменена.

Если представлять образовательный путь студента состоящим из различных циклов и соответствующих «точек бифуркации», обеспечивающих выход студента «за пределы самого себя», его становление, то с опорой на обозначенные модусы мы можем говорить о специфике прохождения или не прохождения этих циклов. В данном случае имел место переход от полюсов образовательной трагедии к полюсу образовательной драмы и, следовательно, к модусу образовательного ритуализма. Образовательная депривация стала необходимым условием для переосмыслиения жизненных и образовательных ориентиров, векторов и в определенной степени выступила в качестве «точки бифуркации» – усложнения студента как открытой самоорганизующейся системы. Однако в ходе этого процесса образовательный процесс утратил свою «жизненность» для студента. Можно предположить, что образовательная депривация на объектном уровне становится «тупиковым» состоянием, с точки зрения системного подхода может быть условием для перестройки контекста и специфики взаимодействия – обнаружения новых возможностей или пересмотров оснований этого взаимодействия.

Заключение

Подытожим и зафиксируем основные положения представленной работы.

Методологическое положение. С позиции системно-антропологической психологии и постнеклассической рациональности человек понимается как открытая самоорганизующаяся система, необходимым условием существования и поддержания гетеростаза которой выступает взаимодействие. Это взаимодействие происходит за счет пребывания человека в особом транскусубъективном пространстве, которое находится на стыке между миром «внешним» и миром «внутренним». Человек предстает в качестве, с одной стороны, преобразователя уже существующих, с другой – конструктором собственных многомерных пространств жизни.

Логическое положение. Из многомерной «природы» человека следует, что многомерностью обладают и психологические явления, и это предполагает наличие инвариативных качеств и вариативных, обусловленных различными характеристиками: социально-демографическими, культурными, непосредственно психологическими, психическими и пр.

Гипотетическое положение. С опорой на «искажающую», а не «отражательную», функцию психики следует предположить, что психологическое явление можно рассматривать как «вещь для человека», которая возникает в «своих месте и времени» и имеет свое предназначение (дифференциальное уравнение, решением которого является не число, а функция).

Концептуальное положение. Для рассмотрения психологических явлений как «вещей для человека» нами предлагается тернарная логика их нахождения в пространстве явление–контекст–взаимодействие. Соединяясь, эти три переменные образуют единый континуум становления человека и социально-психологической практики, в которую он погружен, и открывают путь к воплощению дальнейших потенций.

Эмпирическое положение. Образовательная депривация как система представляет собой систему координат степеней соответствия в среде «человек–образование». Как объект – уникальный комплекс, одной стороны, субъективно переживаемого состояния, с другой стороны, объективной ситуации нахождения человека в образовательном пространстве. Как элемент образовательная депривация переживается в виде отдельных дефицитов: информационных, временных и т.д.

При обращении к тернарной логике «явление–контекст–взаимодействие» рассмотрения образовательной депривации и с опорой на масштабы «система–объект–элемент» становится возможным обнаружение роли и предназначения этого явления в процессе становления человека в собственных многомерных пространствах жизни.

Системное описание феномена образовательной депривации должно иметь три порядка описания: объективные характеристики, зафиксированные в форме феноменологического описания; концептуальные положения, представленные в виде функциональной системы и системы условий (коэффициенты); гипотетическая перспектива в виде набора необходимых и достаточных параметров (переменных).

На материале случая, рассмотренного в данной работе, было выяснено, что образовательная депривация представляет собой опасную экзистенциальную деформацию, лишая силы развития фактор драматизации. Можно предположить, что индивид, переживающий образовательную депривацию в форме непреодолимости образовательной драмы, переживает особую форму экзистенциальной фruстрации и становится неспособным к саморазвитию.

Литература

- Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
- Знаков, В. В. (2022). Теоретические основания психологии возможного. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 12(2), 122–131. doi: 10.21638/spbu16.2022.202
- Карпова, Е. А., Кукулите, Т. Г. (2022). Анализ вариативности проявления лжи в социальных взаимодействиях. *Социология и право*, 4, 408–416. doi: 10.35854/2219-6242-2022-4-408-416

- Клочко, В. Е. (1997). Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации. *Сибирский психологический журнал*, 5, 19–26.
- Клочко, В. Е. (2004). Современная психология: трудное прощание с методологическими иллюзиями. *Сибирский психологический журнал*, 20, С. 7–11.
- Клочко, В. Е. (2014). Смысловая обусловленность креативного акта: системно-антропологический контекст. *Сибирский психологический журнал*, 53, 6–20.
- Леонтьев, Д.А., Осин, Е. Н. (2022). Субъективное качество времени как объект психологической диагностики. *Сибирский психологический журнал*, 83, 223–229. doi: 10.17223/17267080/83/12
- Лукьянов, О. В., Неровных, М. С. (2023). Социальные аспекты вариативности индивидуальных различий высших психических функций у детей дошкольного возраста. *СибСкрипт*, 2, 147–160. doi: 10.21603/sibscript-2023-25-2-147-160
- Лукьянов, О. В., Тютюнников, П. Р. (2024). Образовательная депривация – нарушение эпигенеза идентичности студента. *Вестник Томского государственного университета*, 509, 127–132. doi: 10.17223/15617793/509/13
- Мамардашвили, М. К. (2019). *Беседы о мышлении*. СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус.
- Степин, В. С. (2013). Типы научной рациональности и синергетическая парадигма. *Сложность. Разум. Постнеклассика*, 4, 45–59.
- Сухонос, С. И. (2015). *Пропорциональная вселенная*. М.: Дельфис.

Ссылки на зарубежные источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

Поступила в редакцию 01.10.2025 г.; принята 30.10.2025 г.

Лукьянов Олег Валерьевич – заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Тютюнников Петр Романович – аспирант факультета психологии, ассистент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета; младший научный сотрудник лаборатории экспериментальной психологии Томского государственного университета.

E-mail: tyutyunnikovpiere@gmail.com

For citation: Lukyanov, O. V., Tyutyunnikov, P. R. (2025). On the Invariance and Variability of Psychological Phenomena Using the Example of Educational Deprivation. *Sibirskiy Psichologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*, 98, 188–202. In Russian. English Summary. doi: 10.17223/17267080/98/11

On the Invariance and Variability of Psychological Phenomena Using the Example of Educational Deprivation¹

O.V. Lukyanov¹, P.R. Tyutyunnikov¹

¹ Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

This paper considers aspects of variability and invariance of psychological phenomena in the context of systemic anthropological psychology. The purpose of the research is to build a theory of identification of psychological development trends in educational environments.

¹ The results were obtained as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project no. FSWM-2025-0003 “Psychological and methodological support for the construction of individual cognitive space”.

Hypothesis. Psychological phenomena not only fit into a certain human life context, but also are the effects of "generative interaction", that is, they manifest the emergent properties of psychological systems, corresponding to the development trends of both the world and the individual, and are interpreted in the ternary logic of "phenomenon-context-interaction".

Objectives. The explication of the variable and invariant (universal) properties of a psychological (multidimensional) phenomenon designates specific meanings that identify the development situation, which in turn makes it possible to scale images of consciousness (descriptions, understandings, interpretations) into larger or smaller orders, such as systems, objects, and elements. **Method.** The proposed approach was used for a phenomenological study of the experience of educational deprivation. **Data.** In the case of experiencing educational deprivation, which is typical for modern higher education, a risk factor for loss of the ability to develop was identified due to fixation on one of the phases, the "educational drama" phase. The research continues to solve the problem of expanding and complementing the discourse of systemic anthropological psychology. **The results** made it possible to describe the phenomenon of educational deprivation as a system in the categories of variation-invariance, as an object in terms of educational drama and as an element of the educational environment in terms of frustration, harmony of life path, desymphonization of goals, motives, expectations, results, etc. The research results are used in the project to develop a platform for self-determination and mobilization of human potential.

Keywords: consistency; self-identity; authenticity; potential; variability; development; frustration

References

- Brignol, A., Paas, A., Sotelo-Castro, L., St-Onge, D., Beltrame, G., Coffey, E. B. J. (2024). Overcoming boundaries: Interdisciplinary challenges and opportunities in cognitive neuroscience. *Neuropsychologia*, 200. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2024.108920
- Karpova, E. A., & Kukulite, T. G. (2022). Analiz variativnosti proyavleniya lzhi v sotsial'nykh vzaimodeystviyakh [Analysis of the variability of lying manifestations in social interactions]. *Sotsiologiya i parvo*, 4, 408–416. doi: 10.35854/2219-6242-2022-4-408-416
- Klochko, V. E. (1997). Sistemnaya determinatsiya myslitel'noy deyatel'nosti na stadii ee inititsatsii [Systemic determination of mental activity at the stage of its initiation]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 5, pp. 19–26.
- Klochko, V. E. (2004). Sovremennaya psikhologiya: trudnoe proshchanie s metodologicheskimi illyuziyami [Modern psychology: a difficult farewell to methodological illusions]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 20, 7–11.
- Klochko, V. E. (2014). Smyslovaya obuslovленnost' kreativnogo akta: sistemno-antropologicheskiy kontekst [Meaningful conditionality of a creative act: a systemic-anthropological context]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 53, 6–20.
- Lasker, J. (2024). Measurement Invariance Testing Works. *Applied Psychological Measurement*, 48(6), 257–275. doi: 10.1177/01466216241261708
- Leontiev, D. A., & Osin, E. N. (2022). Subjective quality of time as an object of psychological diagnostics. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 83, 223–229. (In Russian). doi: 10.17223/17267080/83/12
- Lukyanov, O. V., & Nernovnykh, M. S. (2023). Sotsial'nye aspekty variativnosti individual'nykh razlichiy vysshikh psikhicheskikh funktsiy u detey doshkol'nogo vozrasta [Social aspects of the variability of individual differences in higher mental functions in preschool children]. *SibSkript*, 2, 147–160. doi: 10.21603/sibscript-2023-25-2-147-160
- Lukyanov, O. V., & Tyutyunnikov, P. R. (2024). Educational deprivation – a violation of the epigenesis of student identity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 509, 127–132. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/509/13

- Mamardashvili, M. K. (2019) *Besedy o myshlenii* [Conversations about Thinking]. St. Petersburg: Azbuka; Azbuka-Attikus.
- Stepin, V. S. (2013) Tipy nauchnoy ratsional'nosti i sinergeticheskaya paradigma [Types of scientific rationality and the synergetic paradigm]. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika*, 4, 45–59.
- Sukhonos, S. I. (2015) *Proportional'naya vselennaya* [The Proportional Universe]. Moscow: Del'fis.
- Vygotskiy, L. S. (1982). *Sobranie sochineniy: v 6 t.* [Collected Works: in 6 vols]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika.
- Znakov, V. V. (2022). Teoreticheskie osnovaniya psichologii vozmozhnogo [Theoretical foundations of the psychology of the possible]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya*, 12(2), 122–131. doi: 10.21638/spbu16.2022.202

Received 01.10.2025; Accepted 30.10.2025

Oleg V. Lukyanov – Head of the Department of Personality Psychology, Tomsk State University, D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Pyotr R. Tyutynnikov – Postgraduate Student, Faculty of Psychology, Assistant, Department of General and Pedagogical Psychology, Junior Researcher at the Laboratory of Experimental Psychology, Tomsk State University.

E-mail: tyutynnikovpiere@gmail.com