

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99, 159.922
doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: ЭТАПЫ, ПРЕДПОСЫЛКИ, КОНСТРУКТЫ

В.И. Панов

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, ecovip@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Актуальность. Начало XXI в. характеризуется резким усилением антропогенной нагрузки на окружающую природную и социальную среду, что повышает актуальность эколого-психологических исследований как особой области научной психологии. В преддверии 110-летия Психологического института РАО представляется важным осуществить историко-теоретический анализ работ сотрудников лаборатории экопсихологии развития и психодидактики, проводивших исследования психического развития и обучения в контексте взаимодействий человека с окружающей средой (Г.А. Ковалев, М.О. Мдивани, В.И. Панов и др.) и осветить вклад в становление экопсихологического подхода к развитию психики таких крупных ученых Психологического института РАО, как В.В. Давыдов, А.И. Миракян, Ф.Т. Михайлов, Ф.Д. Горбов и др.

Цель статьи — описать методологические предпосылки, теоретические конструкты и этапы становления разрабатываемого в лаборатории экопсихологического подхода к развитию психики.

Результаты. В становлении экопсихологического подхода к развитию психики выделены три этапа. На первом этапе источником обращения к эколого-психологической тематике послужили академические темы «Экология детства» и «Одаренный школьник», разрабатывавшиеся на базе Центра комплексного формирования личности РАО. Второй этап был посвящен разработке основных теоретических конструктов, среди которых представление о психике как форме бытия, экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий и экопсихологическая модель становления субъектности. На третьем этапе произведен парадигмальный анализ определения психики как объекта исследования в рамках гносеологической, онтологической и трансцендентальной парадигм и дано описание четырех форм ее бытия: ставшей, отчужденной, становящейся и виртуальной.

Выводы. Фундаментальной особенностью теоретических конструктов экопсихологического подхода к развитию психики является их инвариантный характер. Это позволяет предположить, что в перспективе такой подход даст возможность исследовать становление не только отдельных психических феноменов, но и способов мышления, определяющих ту или иную научную парадигму, причем не только в психологии, но и в других, в том числе естественных науках.

Ключевые слова: экопсихологический подход к развитию психики, типология субъект-средовых взаимодействий, становление субъектности, парадигмы, гносеологическая, онтологическая, трансцендентальная, психика как форма бытия.

Для цитирования: **Панов В.И.** Экопсихологический подход к развитию психики: этапы, предпосылки, конструкты // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 100–117. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-100-117

ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO PSYCHE DEVELOPMENT: STAGES, PREREQUISITES, CONSTRUCTS

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ecovip@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

Background. The anthropogenic pressure on the natural and social environment increases the ecopsychological research. On the eve of the 110th anniversary of the RAO Psychological Institute, it is important to conduct a historical and theoretical analysis of the development of an ecopsychological approach to the development of the psyche, indicating the importance of such prominent scientists of this institution as V.V. Davydov, G.A. Kovalev, A.I. Mirakyan, F.T. Mikhailov, etc.

Objective. To describe the methodological prerequisites, theoretical constructs and stages ecopsychological approach to the development of the psyche being.

Methods. Historical and theoretical analysis of the methodological prerequisites, theoretical constructs and stages ecopsychological approach to the development of the psyche being.

Results. There are three stages in the formation of ecopsychological approach to the development of the psyche. First stage — academic topics “Ecology of childhood” and “Gifted student”. The second stage was devoted to the development of the main theoretical constructs, including the idea of the psyche as a form of being, relationship “individual — environment”, the ecopsychological typology of subject-environmental interactions, and the ecopsychological model of the formation of agency. The third stage — paradigmatic analysis of the definition of the psyche as an object of research within the framework of epistemological, ontological and transcendental paradigms. Four forms of existence are distinguished psyche as an object of study: become, alienated, generated and virtual.

Conclusion. The obtained results suggest that in the future such an approach will make it possible to study the emergence of not only individual mental phenomena, but also ways of thinking that determine one or another scientific paradigm, not only in psychology, but also in the natural sciences.

Keywords: ecopsychological approach to the development of the psyche, subject-environment interactions, the formation of agency, paradigms, epistemological, ontological, transcendental, psyche as a form of being.

For citation: **Panov, V.I.** (2022). Ecopsychological approach to psyche development: stages, prerequisites, constructs. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*

Введение

В 1960–1970-е гг. в зарубежной психологии на стыке психологии восприятия, социальной психологии, психологии развития, психологии обучения, экологии и других дисциплин стало формироваться новое, междисциплинарное направление психологических исследований, которое разными авторами обозначалось как экологическая или инвайронментальная (средовая) психология (Гибсон, 1988; Altman, 1975; Barker, 1968; Stokols, 1978; и мн. др.).

Предтечей отечественных экопсихологических исследований следует считать учение о среде Л.С. Выготского (Леонтьев, 1998; Панов, 2007). Однако соответствующая научно-исследовательская тематика появилась в Психологическом институте РАО только в 1992 г., когда Г.А. Ковалев, приняв от А.А. Бодалева руководство лабораторией психологии общения, переименовал ее в лабораторию экологической психологии. Статья «Психическое развитие ребенка и жизненная среда», в которой Г.А. Ковалев изложил свое научное кредо (Ковалев, 1993), в дальнейшем послужила теоретико-методологической предпосылкой для авторов многих эколого-психологических исследований.

После трагической гибели Г.А. Ковалева в 1995 г.¹ в институте была организована лаборатория экопсихологии развития (заведующий В.И. Панов)², в которую вошли группы сотрудников, разрабатывавших такие аспекты экологической психологии, как экопсихология развития индивидуальности и сознания человека (В.И. Панов); семейные предикторы умственного развития детей (Т.М. Марютина с сотрудниками); информационная среда как фактор и средство социализации подростка (М.О. Мдивани с сотрудниками); психология экологического сознания (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин); образовательная среда как фактор и условие обучения и развития одаренных детей в общеобразовательной школе и дополнительном образовании (В.И. Панов).

Значительную роль в объединении указанных групп в лабораторию сыграла И.В. Равич-Щербо, ставшая ее внештатным сотрудником.

В ходе работы штатных и внештатных сотрудников лаборатории экопсихологии развития по изучению психодидактических аспектов развития способностей детей в условиях общего и дополнительного образования, а также изучения психологических условий формирования экологического сознания, постепенно стало формироваться еще одно направление эколого-психологических исследований — экопсихологический подход к развитию когнитивных и личностных способностей в условиях окружающей среды разного вида (природной, образовательной,

¹ В связи с безвременной кончиной Г.А. Ковалева задуманную вместе с ним Первую Российскую конференцию по экологической психологии (1996 г.) нам пришлось организовывать без него. С тех пор проведено 9 таких конференций (см.: 3-я Российская конференция..., 2005; Ермаков, Панов, 2020; Экпсихологические исследования-6..., 2020).

² После очередной реорганизации института в состав этой лаборатории были включены научные группы под руководством Г.Г. Граник и Л.М. Митиной, после чего она стала называться лабораторией экопсихологии развития и психодидактики.

информационной и др.). В связи с наступающим 110-летием Психологического института РАО возникла необходимость анализа методологических предпосылок, основных конструктов и перспектив развития этого подхода, что и стало **целью** настоящей статьи. При этом были выделены следующие этапы: 1) участие под руководством вице-президента РАО В.В. Давыдова в разработке академических тем «Экология детства» и «Одаренный школьник» на базе Центра комплексного формирования личности РАО (директор В.П. Лебедева), который впоследствии по предложению вице-президента РАО Д.И. Фельдштейна был переименован в Центр экспериментальной психодидактики РАО (директор В.И. Панов); 2) обоснование и эмпирическая апробация методологических предпосылок и теоретических конструктов экопсихологического подхода к развитию психики; 3) трансформация экопсихологического подхода к развитию психики в экопсихологическую парадигму изучения психики как формы бытия, обретающей реальность существования (в виде психических новообразований) в процессе и посредством взаимодействий между компонентами системы «индивид — окружающая среда».

Академические темы «Экология детства» и «Одаренный школьник» как источник обращения к эколого-психологической тематике

В том же 1992 г., когда возникла лаборатория экологической психологии во главе с Г.А. Ковалевым, В.В. Давыдов (тогда вице-президент РАО) предложил мне совместное с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым соуправление по академическим темам «Экология детства» и «Одаренный школьник» на базе Центра комплексного формирования личности (ЦФКЛ) РАО (г. Черноголовка, Московская область, директор — В.П. Лебедева)³.

Необходимость привлечения психологов к работе по указанным темам была обусловлена по крайней мере двумя обстоятельствами. С одной стороны, тем, что высокие показатели в обучении нередко сопровождаются дидактогенией, т.е. нарушениями в физическом и психологическом здоровье детей, вызванными негативным влиянием технологий обучения из-за их несоответствия психологическим, возрастным и индивидуальным особенностям детского развития. С другой стороны, тем, что в общеобразовательной школе, особенно в малом городе, обучаются дети с разной готовностью к обучению: и одаренные, и «обычные» и даже дети с признаками задержки психического развития. Вследствие чего попытки подобрать под каждый из этих контингентов детей «свою» технологию обучения (традиционную, «по Занкову» или «по Давыдову — Эльконину») приводила к тому, что другие дети оставались вне этой технологии. Аналогичная проблема обнаружилась при обучении детей в условиях учреждения дополнительного образования (Панов, 1997, 2001; Проектирование..., 2000).

В ходе работы по этим темам мы пришли к выводу, что решение многих проблем общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования лежит в русле проектирования и создания *образовательной среды развивающего типа*, которая обеспечивала бы проявление и развитие творческого начала каждого обучающегося и в то же время давала возможность удовлетворения потребности

³ Работа на базе ЦФКЛ РАО по времени совпала с работой по психологии образовательной среды на других экспериментальных площадках: лицей № 1524 ЮВАО г. Москва (директор Т.В. Хромова), Центр развития творчества детей и юношества «Радужный» ЮАО г. Москва (директор Л.М. Богатырева) и Университет непрерывного образования Наяновой г. Самара (ректор М.В. Наянова).

в саморазвитии и обучении детям с разной степенью готовности к нему — и одаренным, и «обычным», и даже детям с признаками задержки психического развития (Панов, 2007). Также стало понятно, что не только образовательная, но и природная среда выступает условием и фактором, оказывающими влияние на развитие школьника средствами обучения. В частности, помимо так называемых дидактогений, имеется в виду воздействие экологически неблагоприятной жизненной среды на развитие интеллекта младших школьников (Панов, Сараева, Суханов, 2007).

Психологическая экспертиза существующих технологий обучения показала возможность использования в школе трех образовательных парадигм: *дидактической* — традиционное обучение, *дидактико-психологической* — традиционное обучение с поддержкой со стороны школьной психологической службы, и *психодидактической* (психолого-дидактической) — развивающие технологии, построенные на основе психологических теорий обучения и развития (Лебедева, Орлов, Панов, 1997; Панов, 2007). В рамках дидактической парадигмы развитие личности и способностей обучающихся выступает как *средство* достижения обученности в соответствии с требуемым образовательным стандартом. В психодидактической парадигме *общей целью* обучения становится развитие личности и способностей детей, а предметное содержание учебной дисциплины — *средством* достижения этой цели (Давыдов, 1996; Панов, 1998; 2001; 2007).

В итоге проведенной работы сформировалось понимание того, что «экологический подход к ребенку в системе образования должен заключаться в том, чтобы логика организации образовательных сред и построения технологий обучения соответствовала общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей. Именно соответствие условий развития ребенка общеприродным закономерностям развития Человека должно составлять основную проблему экологии детства и экопсихологии развития» (Панов, 1997, с. 62). При этом на первый план выходят проектирование и экспертиза развивающего потенциала образовательной среды, а это требует в том числе повышения психологической грамотности педагогов (Дерябо, 1997; Рубцов, Панов, Лебедева, 2010; Учителю о психологии, 1997; Учителю об экологии детства, 1995; Учителю об одаренных детях, 1997; Экопсихологические аспекты..., 1997; Ясвин, 1997а; 1997б). Полученный теоретический и эмпирический материал был обобщен в контексте экологической психологии в монографии «Психодидактика образовательных систем: теория и практика» (Панов, 2007).

Методологические предпосылки и теоретические конструкты экопсихологического подхода к развитию психики

Работа по теме «Экология детства» заставила обратиться к анализу основных направлений экологической психологии: теория среды Л.С. Выготского, психологическая экология, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психология окружающей среды (инвайронментальная психология), психология глобальных изменений, психология экологического сознания, средовая концепция У. Бронфенбреннера и др. (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004). Все эти направления образуют отдельную область психологических исследований, потому что их объединяет общая методологическая установка — постулирование (выдвижение в качестве исходного) отношения «человек — среда» или, более широко, «человек — окружающая среда (природная, социальная)» (Панов, 2004). Вместе с тем они развиваются

обособленно и отличаются друг от друга в зависимости от того, в какой форме существования эксплицируются психические явления в качестве объекта изучения:

- как проявления психической активности человека в его взаимодействиях с окружающей средой;
- как когнитивные, аффективные и личностные характеристики экологического сознания, а также экологичного/неэкологичного поведения человека по отношению к природной среде (в последнее десятилетие вслед за зарубежными авторами у нас чаще стали говорить о проэкологическом поведении);
- как психологические и квазипсихологические свойства и качества среды, которые выступают условием или фактором психических состояний и развития человека и тем самым обеспечивают его качество жизни.

Анализ различных направлений экологической психологии потребовал специального обращения к понятию «природа» как ключевому понятию эколого-психологических исследований. Это понятие используется в трех разных значениях (далее цит. по: *Философский энциклопедический словарь*, 1983, с. 523–524):

«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». Следовательно, в таком понимании природы человек, его психика, сознание, природная среда, планета — это все разные проявления единой в своей творческой сущности природы.

«2. В более узком смысле — объект науки, а точнее — совокупный объект естествознания...». Следовательно, природа — это объект в том числе и экологии как части биологии и междисциплинарного подхода.

«3. Наиболее употребительное толкование понятия П., как совокупности естеств. условий существования человек. общества. ... Понятие П. употребляется для обозначения не только естественных условий, но и созданных человеком материальных условий его существования ...». Следовательно, речь идет о естественной и антропогенной природной среде, а в предельном варианте — о планете как глобальной среде обитания человечества.

В соответствии со вторым и третьим значениями взаимодействия между компонентами системы «человек — среда» рассматриваются в логике объект-объектных и субъект-объектных отношений, реализующих гносеологическую парадигму «субъект познания — объект познания» («субъект восприятия, мышления, действия, сознания — объект восприятия, мышления, действия, сознания»). 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. При этом человек выступает как субъект антропогенных, в том числе антиэкологичных, изменений не только в природной среде, но и в природе биологических существ (вспомним опыты по генной инженерии). В то же время он выступает и в роли объекта, который принимает воздействия со стороны экологически благоприятной или же экологически неблагоприятной среды, выполняющей в этом случае роль субъекта или квазисубъекта таких воздействий.

Согласно первому значению («все сущее...») взаимодействия в системе «человек — среда» необходимо рассматривать в онтологической логике. В этой логике человек, среда и само отношение «человек — среда» выступают такими же субъектами онтологического развития, как и другие формы бытия, включая бытие планеты. Это созвучно позиции В.И. Вернадского: «Человек, так как он наблюдается в при-

роде, 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» (Вернадский, 1991, с. 40).

Поэтому, с одной стороны, природа выступает для человека условием и средством развития его природных (сущностных) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых форм ее самоосуществления в системе отношений «человек — среда». В данном случае речь идет о порождении психических новообразований (когнитивных, аффективных, поведенческих, этических и т.п.), приводящих к антропогенным преобразованиям в окружающей природной и социальной среде, и даже порождению новых форм природной эволюции, например, ноосферы (Панов, 2014).

Существенную роль в разработке используемых нами методологических предпосылок сыграл микросеминар под руководством В.В. Давыдова, А.И. Миракяна и Ф.Т. Михайлова (Миракян, 1999; 2004; Панов, 2014). Работа этого микросеминара была посвящена обсуждению принципиального методологического вопроса: каким образом можно (и возможно ли) изучать психические явления как продукты свершившегося процесса их порождения, если для этого используется определенный способ мышления, который тоже является продуктом свершившегося процесса его порождения. В методологическом плане речь идет о совпадении психической реальности как объекта исследования и как средства этого исследования. По словам Ф.Т. Михайлова, это одна из фундаментальных проблем методологии, которая получила название «парадокс барона Мюнхгаузена», вытащившего себя из болота за свои собственные волосы. В результате работы данного микросеминара было установлено, что методологическая ограниченность гносеологической парадигмы в психологии обусловлена присущей ей субъект-объектной логикой рассуждений, в основе которой лежат: 1) изначальная, феноменологическая заданность компонентов отношения субъект — объект, 2) противопоставление их друг другу, 3) принцип необходимости тождества (соответствия) друг другу. Следующим итогом стало понимание того, что, в противовес картезианской, «вещной» логике, для онтологизации изучения порождения психических явлений целесообразно обратиться к аристотелевскому представлению о двух формах бытия психики: «бытии в возможности» и «бытии в действительности». Помимо этого, выяснилось, что «афизикальный» подход к порождающим процессам восприятия, разрабатываемый А.И. Миракяном (1990; 1999; 2004), на самом деле представляет собой трансцендентальную парадигму в изучении порождения психических явлений.

Описанные методологические поиски привели нас к разработке экопсихологического подхода к развитию психики, отличающегося от других подходов следующими методологическими предпосылками и теоретическими конструктами: *представление о психике как форме бытия, системное отношение «индивид — среда», экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экопсихологическая модель становления субъектности.*

Мы рассматриваем психику как общеприродное явление — как форму бытия, обретающую реальность существования в виде психических новообразований (психической активности) человека и других живых существ в процессе и посредством их взаимодействия с окружающей средой. Поэтому в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета экопсихологического исследования выступает системное отношение «человек — среда» (в расширенном варианте — «индивид — среда»). Предметом исследования, как и в других направлениях экологической психологии, могут выступать, с одной стороны, психологические особенности индивида, с другой — психологические, квазипсихологические и антропогенные особенности среды. Но в дополнение к этому в качестве предмета исследования и теоретического конструкта используются *экопсихологические взаимодействия*, названные так потому, что они происходят между индивидом и средой (или представляющими ее субъектами).

Вид экопсихологических взаимодействий определяется видом окружающей среды, в условиях которой они происходят: природная, образовательная, профессиональная, этнокультурная, информационная и др.

Взаимодействия с разными компонентами окружающей среды включают в себя: взаимодействия с предметно-пространственным окружением (пространственная среда), коммуникативные взаимодействия между компонентами и субъектами системы отношений «индивид — среда» (виды и типы коммуникативных взаимодействий), а также технологические (операционные) взаимодействия в пространстве возможных видов деятельности (профессиональной, учебной, коммуникативной и др.).

В совокупность экопсихологических взаимодействий входят и взаимодействия человека с его внутренней средой, внутренним миром — от потребностей и когнитивных возможностей до способов деятельности, социальных установок и жизненных ценностей⁴.

Когда говорят о коммуникативных (и более широко — социальных) взаимодействиях применительно к социальным профессиям в системах «человек — человек», то обычно ограничиваются анализом трех типов взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. Анализ взаимодействий, реализуемых в разных направлениях экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек — среда» необходимо говорить, по крайней мере, о 6 базовых типах экопсихологических взаимодействий. А именно: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004; 2014). Рассмотрим их подробнее на примере системы «человек — природная среда»:

- *Объект-объектный тип* взаимодействий, который лежит в основе психологической экологии. В рамках этого направления экологической психологии природная среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку. Взаимодействие

⁴ Одно из первых определений внутренней среды обнаружилось, к моему удивлению, у основателя нашего института Г.И. Челпанова (первая публикация в 1907 г.): «Душа нами мыслится как какое-то единство, в котором представления находятся, которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Оно мыслится нами как среда, в которой находятся душевные явления» (Челпанов, 2012, с. 33). Очень значимой в этом отношении является книга «Я — второе я» еще одного корифея нашего Психологического института Ф.Д. Горбова (Горбов, 2000).

между средой и организмом человека остается на физико-химическом, т.е. объектном уровне.

- *Объект-субъектный тип*: окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему квази-субъектные функции. В то время как сам человек, принимая это воздействие и подчиняясь ему, находится в роли объекта (квазиобъекта) средового воздействия. Эта логика лежит в основе психологии средовых влияний (средовой, инвайронментальной психологии).
- *Субъект-объектный тип*: человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства природной среды с определенной целью — использовать природные ресурсы для удовлетворения своих потребностей или, напротив, сохранить и защитить природную среду и т.д. Пример — антропоцентрический тип экологического сознания, реализующий субъект-объектное отношение человека к миру природы (Дерябо, Ясвин, 1996), когда образовательная среда выступает объектом проектировочных или экспертных действий человека как субъекта (Панов, 2001; 2007; Ясвин, 1997б) и т.д.
- *Субъект-субъектный тип*: компоненты системы «человек — природная среда» оказывают взаимное воздействие, играя по отношению друг к другу субъектную роль. При этом не следует отождествлять свойство «быть живым» со свойством субъектности, ибо человек склонен наделять способностью выполнять субъектные функции и неживые средовые объекты (там же).

Однако субъект-субъектные взаимодействия могут различаться по направленности и содержанию. А именно:

1) *субъект-обособленный тип*: взаимодействие между компонентами отношения «человек — среда» носит конфликтный и деструктивный характер, вплоть до взаимной агрессии. Пример: ситуация глобального экологического кризиса;

2) *субъект-совместный тип*: взаимодействия в системе «человек — среда» подчинены общей цели и носят характер совместных действий. Но при этом собственная субъектность каждого из них остается без изменения. Пример — эгоцентрический тип экологического осознания, ориентирующий на коэволюционный вариант взаимоотношений человека с миром природы (Дерябо, Ясвин, 1996);

3) *субъект-порождающий тип* характерен для системы «человек — природная среда» («человек — мир природы», «человек — планета») в тех случаях, когда происходит тройное порождение субъектности. А именно: в виде качественного изменения субъектности каждого из компонентов отношения «человек — природная среда» как форм бытия, а также в виде трансформации этого отношения в онтологически единого, совокупного субъекта совместного развития. Это отношение обретает онтологический смысл (становление формы бытия) и превращается в онтологического субъекта порождения психической реальности в виде психологических и/или квазипсихологических свойств его компонентов. Порождаемая таким образом психическая реальность выступает системным качеством отношения «человек — природная среда», которое не сводится к качествам его компонентов, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия между ними. В этом онтологическом смысле каждый из компонентов (субъектов) системы отношений «человек — природная среда» выступает условием и результатом развития другого компонента. Примерами порождения такого субъекта совместного развития могут служить системы: «мать — ребенок», «психотренинговая группа»,

«этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человечество — планета» (Панов, 2004; 2014).

Взаимодействия в системе «человек — среда», конечно, не ограничиваются указанными шестью видами. В определенных ситуациях (интеракциях) человек и среда могут выступать также в роли квазиобъекта и квазисубъекта. Вследствие чего возникает, в частности, квазиобъект-квазисубъектный тип взаимодействия. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, т.е. лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазиобъектную. Аналогичное расширение количества указанных типов взаимодействия происходит, когда они применяются к анализу коммуникативных межличностных взаимодействий (Капцов, Панов, 2019; Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2013; Экопсихология..., 2013).

Первоначально данная типология экопсихологических взаимодействий была систематизирована применительно к системе «человек — природная среда». Но затем стало понятно, что она имеет инвариантный, «топологический» характер, так как не зависит от вида окружающей среды. И потому она вполне применима для анализа психологических взаимодействий человека с разными видами окружающей среды, в том числе взаимодействий в системах «человек — образовательная среда», «человек — профессиональная среда», «человек — информационная среда», «человек — домашнее животное (собаки, кошки)» и т.п. (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2007; 2013; 2014; Панов, Патраков, 2020; Панов, Селезнева, 2019; Плаксина, 2017; Экопсихология..., 2013). Поэтому в дальнейшем базовые типы экопсихологических взаимодействий стали обозначаться как «экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий» (Субъект-средовые взаимодействия..., 2017).

При этом изменился смысл экопсихологических взаимодействий. Если первоначально они были выявлены и использованы для анализа взаимодействий в системе «человек — природная среда», то затем стало понятно, что их смысл шире и глубже. А именно:

- эта типология характеризует взаимодействия человека с любыми видами окружающей среды (а не только природной) и потому они имеют инвариантный (топологический) характер;
- основное назначение заключается в том, чтобы определить способность человека или окружающей среды занять по отношению друг к другу активную (субъектную) или же реактивно-подчиняющуюся (объектную) позицию;
- базовые типы экопсихологических взаимодействий выступают как перечень условий, необходимых для превращения (порождения) гносеологического отношения «человек — окружающая среда» в онтологического субъекта порождения психических новообразований (феноменов) как новых форм бытия психической реальности.

В ходе наших исследований субъект-средовая типология экопсихологических взаимодействий использовалась в трех аспектах:

а) в качестве предмета теоретического или эмпирического изучения (Капцов, Колесникова, 2020; Капцов, Панов, 2019; Плаксина, 2017; Экопсихология..., 2013; Отечественная экопсихология..., 2020);

б) в качестве теоретического конструкта для изучения взаимодействий в межличностных отношениях в студенческой группе, или для интерпретации

эмпирических данных о коммуникативных взаимодействиях в профессиональной работе нотариуса, или для выявления условий образования межвидовой группы «человек — домашние животные (собаки, кошки)» (Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2013; 2014);

в) в качестве исходной предпосылки для формирования методологической позиции — выбора гносеологической или онтологической парадигмы исследования (Панов, 2004; 2007; 2014; Панов, Патраков, 2020).

Интерактивная обусловленность объектной или субъектной позиции индивида в экопсихологических взаимодействиях привела к необходимости анализа динамики его субъектности. Вследствие этого появился еще один теоретический конструкт — *экопсихологическая модель становления субъектности* в континууме «субъект спонтанного действия — субъект продуктивного действия и развития». Эта модель включает семь стадий становления субъектности как способности быть субъектом: потребности/мотивации, восприятия («наблюдатель»), подражания («подмастерье»), учения («ученик»), критической оценки («критик»), произвольного действия («мастер»), продуктивного действия и развития («творец»). Из-за ограниченности объема статьи мы не будем останавливаться на более подробном описании, учитывая, что теоретическое обоснование и эмпирическая апробация этой модели представлены во многих публикациях (Панов, 2016; Панов, Капцов, 2021; Панов, Плаксина, 2022; Панов, Селезнева, 2019; Становление субъектности учащегося и педагога..., 2018; Становление субъектности: от экопсихологической модели..., 2022).

Экопсихологическая парадигма в изучении психики как формы бытия

Доминирующее положение в современной психологии занимает гносеологическая парадигма, в основе которой лежит логическое отношение «субъект познания — объект познания», реализуемое в виде отношений «субъект восприятия — объект восприятия», «субъект мышления — объект мышления», «субъект действия — объект действия» и т.д. Методологической особенностью указанного отношения является исходная *заданность* его компонентов, а также *требование соответствия (тождества)* между свойствами объекта (предмета) познания и результатом его познания. Это позволяет изучать психические явления и новообразования как продукт свершившегося процесса их порождения в соотношении с другими психическими, физиологическими или социальными явлениями. Но не позволяет концептуализировать собственно процесс порождения этих психических новообразований.

В рамках экопсихологического подхода в качестве методологической предпосылки используется не «человек как субъект психики», а отношение «индивид (как субъект психической активности) — окружающая среда», далее — отношение «индивид — среда». Это приводит к расширению представления о психике как объекте психологического исследования, так как в концептуальном плане она предстает в четырех формах своего существования (бытия), соответствующих четырем парадигмам изучения психических явлений (Панов, 2014):

1. Психика *в собственной форме* действительного существования — это психика в виде *феноменологической данности* психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа), находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Это *традиционный объ-*

ект и предмет психологических исследований в рамках гносеологической парадигмы, что максимально нашло свое выражение в нейро-когнитивном подходе. В качестве примера можно привести констатирующий эксперимент в психологии.

2. Психика в *превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования — это психика в виде *данности* психологических и квазипсихологических качеств антропогенной и естественной окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека (предметы культуры, орудия труда, интернет и т.д.). В этой форме бытия психика выступает *объектом эколого-психологических исследований*, а также междисциплинарных исследований на стыке культурологии, психологии образования и др., опять же в рамках гносеологической парадигмы.

3. Психика в *становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности») представляет собой становление психической реальности в виде психических новообразований (феноменов, процессов, состояний, сознания). При этом система отношений «индивид — среда» обретает онтологический статус как метасубъект порождения психической реальности. Происходит переход от гносеологической парадигмы к онтологической, когда предметом исследования выступают не собственно психические феномены, а *условия и механизмы* их порождения. Пример: формирующий эксперимент, психотренинг, эволюция системы «человечество — планета» и т.п.

4. Психика в *виртуальной форме* бытия, т.е. в форме «бытия в возможности». Виртуальной она названа в том смысле, что она имеет возможность и интенцию к самопроявлению, к порождению форм своего действительного существования (в виде реальности психических феноменов) посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда». Психика в виртуальной форме бытия психологическому исследованию не подлежит. Предметом исследования становятся *трансцендентальные принципы*, обеспечивающие возможность порождающего процесса как психической реальности (Панов, 2004; 2011; 2014; 2020).

Выводы

История становления экопсихологического подхода к развитию психики началась с разработки тем «Экология детства» и «Одаренный школьник» в контексте взаимодействия детей с природной и образовательной средой, и в этом смысле — в контексте экологической психологии.

Проведенный анализ основных направлений эколого-психологических исследований (психологическая экология, экологический подход к восприятию, средовая психология, психология экологического сознания и др.) показал, что от других психологических исследований их отличает использование отношения «человек — среда» в качестве общей методологической установки. Следствием анализа методологических разработок В.В. Давыдова, Д.А. Ошанина, А.И. Миракяна, Ф.Т. Михайлова стало понимание ограниченности гносеологической парадигмы для изучения порождения психических явлений и необходимости обращения к онтологической и трансцендентальной парадигмам исследовательского мышления. В том числе, используя аристотелевскую логику, в виде перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности».

В итоге были разработаны методологические основания и теоретические конструкты экопсихологического подхода к развитию психики: представление

о психике как форме бытия, представление о системе отношений «индивид — среда», экпсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий, экпсихологическая модель становления субъектности. Теоретическое обоснование и эмпирическую апробацию эти конструкты получили в виде разработки психологии образовательной среды, психологии экологического сознания, психологии одаренности, психологии субъектности.

Это в свою очередь привело к выводу, что в качестве объекта исследования психика предстает в четырех формах своего бытия — ставшей, отчужденной, становящейся и виртуальной, каждая из которых требует применения разных парадигм: гносеологической, онтологической или трансцендентальной.

При этом происходит расширение представления о субъекте психических новообразований. Если в рамках гносеологической парадигмы в роли такого субъекта традиционно выступают живые существа (человек, животные, насекомые и др.), то в онтологической парадигме в роли субъекта порождения исследуемых психических реальностей может выступать и само отношение «индивид — среда» как целостный онтологический субъект порождения психического новообразования (при условии субъект-порождающего и субъект-совместного типов взаимодействия).

В перспективе такой подход к изучению психики позволит сделать предметом исследования как отдельные психические феномены и их становление, так и способы мышления, определяющие ту или иную научную парадигму, причем не только в психологии, но и в других, в том числе естественных науках. Это дает возможность высказать фантастическую гипотезу и надежду, что в ближайшие десятилетия произойдет своеобразная методологическая инверсия. Исторически сложившаяся традиция проецирования физических представлений и методов исследования на психическую реальность сменится обратной тенденцией — методологическим применением фундаментальных принципов порождения психической реальности и способов мышления к исследованию явлений физического микро- и мегамира и форм биологической жизни.

Литература

- 3-я Российская конференция по экологической психологии: Материалы конференции / Под ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. М.: Изд-во РУДН, 2005.
- Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. М.: Наука, 1991.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: КоЛибри, 1988.
- Горбов Ф.Д. Я — второе я. Воронеж: МОДЭК; М.: Институт практической психологии, 2000.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996.
- Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.
- Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
- Ермаков Д.С., Панов В.И. От экологии детства — к психологии устойчивого развития // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0
- Капцов А.В., Колесникова Е.И. Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 23–30.
- Капцов А.В., Панов В.И. Личностные качества субъекта как предикторы экпсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении // Экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/exprpsy.2019120406

- Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
- Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6. С. 25–30.
- Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование) // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3, № 1. С. 5–21.
- Лидская Э.В., Мдивани М.О., Носкова О.Г. Метод интервью в экопсихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов). 5-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы / Под ред. В.И. Панова. М.: Психологический институт РАО, 2009.
- Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван: Айастан, 1990.
- Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999.
- Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004.
- Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / Под ред. Ю.Г. Панюкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.
- Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997. № 1. С. 55–68.
- Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 38–46.
- Панов В.И. Одаренные дети: выявление — обучение — развитие // Педагогика. 2001. № 4. С. 30–44.
- Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14–20.
- Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
- Панов В.И. Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 50–54.
- Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13–27.
- Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2014.
- Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16–25. doi: 10.11621/vsp.2016.04.16
- Панов В.И. Экопсихология развития: гносеологическая и онтологическая парадигмы // Познание и переживание. 2020. Т. 1, № 1. С. 38–54. doi: 10.51217/cogexp_2020_01_01_03
- Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 4. С. 91–103. doi: 10.17759/pse.2021260408
- Панов В.И., Патраков Э.В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.
- Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 2. С. 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205
- Панов В.И., Сараева Н.М., Суханов А.А. Влияния экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: Монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

Панов В.И., Селезнева М.В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 72–80. doi: 10.17759/pse.2019240406

Плаксина И.В. Интерактивные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2017.

Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция). Вып. 1 / Под ред. В.И. Панова. М.: Южный учебный округ, ЦТДЮ «Радужный», 2000.

Рубцов В.В., Панов В.И., Лебедева В.П. От развивающего обучения к развивающему образованию. М.: ИНИМ РАО, 2010.

Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018.

Становление субъектности: от экопсихологической модели к психодидактическим технологиям: коллективная монография / Под ред. В.И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2022.

Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики (Коллективная монография) / Под ред. М.О. Мдивани. М.: Перо, 2017.

Учителю о психологии / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.

Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997.

Учителю об экологии детства / Под ред. В.И. Панова, В.П. Лебедевой. Черноголовка: Издательский отдел ЦКФЛ РАО, 1995.

Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

Челпанов Г.И. Об отношении психологии к философии (вступительная лекция, читанная в Московском университете 19 сентября 1907 г.). Век психологии: К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912–2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012.

Экопсихологические аспекты развития индивидуальности / Под ред. В.И. Панова. М.: ПИ РАО, 1997.

Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей / Отв. ред. В.И. Панов. М.: Психологический институт РАО; Курск: Университетская книга, 2020.

Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / Под общ. ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. М.; СПб.: Нестор-История, 2013.

Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997а.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Науч. ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М.: ЦКФЛ РАО, 1997б.

Altman, I. (1975). *The Environment and the Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding*. Monterey: Brooks/Cole Pub. Co.

Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253–295. doi: 10.1146/annurev.ps.29.020178.001345

References

3rd Russian Conference on Environmental Psychology. (2005). In V.I. Panov, A.V. Ivashchenko (Eds.), *Materials of the conference*. Moscow: Izd-vo RUDN. (In Russ.).

- Altman, I. (1975). *The Environment and the Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding*. Monterey: Brooks/Cole Pub. Co.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Becoming of learner's and pedagogue's subjectness: ecopsychological model. (2018). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Chelpanov, G.I. (2012). On the Relationship of Psychology to Philosophy (introductory lecture given at Moscow University on September 19, 1907). Age of psychology: To the 100th anniversary of Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1912–2012: Materials conference (Moscow, October 24, 2012). In V.V. Rubtsov (Eds.), (pp. 29–38). St. Petersburg: Nestor-Istoriya (In Russ.).
- Davydov, V.V. (1996). *The theory of developmental learning*. Moscow: Intor. (In Russ.).
- Deryabo, S.D. (1997). The teacher about the diagnostics of the effectiveness of the educational environment. In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).
- Deryabo, S.D., Yasvin, V.A. (1996). *Ecological pedagogy and psychology*. Rostov-on-Don: Feniks. (In Russ.).
- Designing an educational environment in an institution of additional education (working concept). (1st ed.). (2000). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Yuzhnyi uchebnyi okrug, TsTDYu "Raduzhnyi". (In Russ.).
- Development of subjective action (agency): from the ecopsychological model to psychodidactic technologies. (2022). In V.I. Panov (Eds.). St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Domestic ecopsychology: areas of research and methodological tools. (2020). In Yu.G. Panyukova (Eds.). M.; SPb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Ecopsychological aspects of the development of individual. (1997). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO. (In Russ.).
- Ecopsychological research-6: the ecology of childhood and the psychology of sustainable development: a collection of scientific articles. (2020). In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russ.).
- Ecopsychology of the development of the human psyche at different stages of ontogenesis: A collective monograph. (2013). In V.I. Panov, Sh.R. Khisambeyev (Eds.). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Ermakov, D.S., Panov, V.I. (2020). From the ecology of childhood to the psychology of sustainable development. *Psikhologicheskii journal (Psychological journal)*, 41 (4), 121–125. doi: 10.31857/S020595920010513-0 (In Russ.).
- Gibson, G. (1988). *Ecological approach to visual perception*. Moscow: KoLibri. (In Russ.).
- Gorbov, F.D. (2000). *I am the second me*. Voronezh: MODEK; Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii. (In Russ.).
- Kaptsov, A.V., Kolesnikova, E.I. (2020). Express method for diagnosing interactions in the educational environment of the university. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psikhologii (Actual problems of pedagogy and psychology)*, 1, 23–30. (In Russ.).
- Kaptsov, A.V., Panov, V.I. (2019). Personal qualities of the subject as predictors of ecopsychological types of interaction in activity and communication. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 12, 4, 72–80. doi: 10.17759/exppsy.2019120406 (In Russ.).
- Kovalev, G.A. (1993). Mental development of the child and the living environment. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 13–23. (In Russ.).
- Lebedeva, V.P., Orlov, V.A., Panov, V.I. (1996). Psychodidactic aspects of developing education. *Pedagogika (Pedagogy)*, 6, 25–30. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1998). The doctrine of the environment in the pedagogical works of L.S. Vygotsky (critical study). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 3, 1, 5–21. (In Russ.).

Lidskaya, E.V., Mdivani, M.O., Noskova, O.G. (2009). Interview method in the ecopsychological study of professions (on the example of notary work). In V.I. Panov (Eds.), 5th Russian Conference on Environmental Psychology. Materials (pp. 255–276). Moscow: Psikhologicheskij institut RAO. (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (1990). Psychology of spatial perception. Yerevan: Hayastan. (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (1999). Contours of transcendental psychology (1st ed.). M.: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Mirakyan, A.I. (2004). Contours of transcendental psychology (2nd ed.). M.: Izdatel'stvo "Institut psihologii RAN". (In Russ.).

Panov, V.I. (1997). Ecopsychological aspects of childhood. *Mir psikhologii (World of Psychology)*, 1, 55–68. (In Russ.).

Panov, V.I. (1998). Some approaches to the methodology of developing education *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 3–4, 38–46. (In Russ.).

Panov, V.I. (2001). Gifted children: identification-training-development. *Pedagogika (Pedagogy)*, 4, 30–44. (In Russ.).

Panov, V.I. (2001). On the problem of psychological and pedagogical design and expertise of an educational institution. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 2, 14–20. (In Russ.).

Panov, V.I. (2004). Ecological psychology: An experience of constructing a methodology. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Panov, V.I. (2007). Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Panov, V.I. (2011). Paradoxes of the study of the psyche and the possibility of overcoming them. *Nacional'nyj psikhologicheskij zhurnal (National psychological journal)*, 1 (5), 50–54. (In Russ.).

Panov, V.I. (2013). Ecopsychological interactions: types and typology *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social psychology and society)*, 3, 13–27. (In Russ.).

Panov, V.I. (2014). Ecopsychology: A paradigm search. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).

Panov, V.I. (2016). Stages of mastering professional actions: an eco-psychological model of the formation of subjectivity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 16, 4, 16–25. doi: 10.11621/vsp.2016.04.16 (In Russ.).

Panov, V.I. (2020). Ecopsychology of development: epistemological and ontological paradigms. *Poznanie i perezhivanie (Cognition and experience)*, 1, 1, 38–54. doi: 10.51217/cog-exp_2020_01_01_03 (In Russ.).

Panov, V.I., Kaptsov, A.V. (2021). The structure of the stages of formation of the subjectivity of students: connectivity, integrity, formalization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 26, 4, 91–103. doi: 10.17759/pse.2021260408 (In Russ.).

Panov, V.I., Patrakov, E.V. Digitalization of the information environment: risks, ideas, interactions: monograph. Moscow: Psikhologicheskij institut RAO; Kursk: Universitetskaya kniga. (In Russ.).

Panov, V.I., Plaksina, I.V. (2022). Subjectivity of students of a pedagogical university in a changing educational environment. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya (Psychological and pedagogical research)*, 14, 2, 64–83. doi: 10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).

Panov, V.I., Saraeva, N.M., Sukhanov, A.A. (2007). Influences of the ecologically unfavorable environment on the intellectual development of children: Monograph. Moscow: LKI. (In Russ.).

Panov, V.I., Selezneva, M.V. (2019). Experience in studying the professional competencies of teachers of foreign languages of a military university at different stages of the formation of subjectivity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 24, 4, 72–80. doi: 10.17759/pse.2019240406 (In Russ.).

Philosophical encyclopedic dictionary. (1983). Moscow: Sovetskaya entsiklopediya. (In Russ.).

Plaksina, I.V. (2017). Interactive educational technologies: A textbook. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Rubtsov, V.V., Panov, V.I., Lebedeva, V.P. (2010). From developmental education to developmental education. Moscow: INIM RAO. (In Russ.).

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253–295. doi: 10.1146/annurev.ps.29.020178.001345

Subject-environmental interactions: an ecopsychological approach to the development of the psyche. (2017). In M.O. Mdivani (Eds.), Collective monograph. Moscow: Pero, 2017. (In Russ.).

To the teacher about psychology. (1997). In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

To the teacher about gifted children: a teacher's guide. (1997). In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

To the teacher about the ecology of childhood. (1995). In V.I. Panov, V.P. Lebedeva (Eds.). Chernogolovka: Izdatel'skij otdel CKFL RAO. (In Russ.).

Vernadsky, V.I. (1991) Scientific thought as a planetary phenomenon. M.: Nauka. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (1997a). Training of pedagogical interaction in a creative educational environment. In V.I. Panov (Eds.). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (1997b). Educational environment: from modeling to design. In V.P. Lebedeva, V.I. Panov (Eds.). Moscow: CCFP of RAE. (In Russ.).

Статья получена 21.07.2022;

принята 30.07.2022;

отредактирована 05.08.2022

Received 21.07.2022;

accepted 30.07.2022;

revised 05.08.2022

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Панов Виктор Иванович — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики Психологического института Российской академии образования, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>

ABOUT AUTHOR

Victor I. Panov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Ecopsychology of Development and Psychodidactic, Psychological Institute of Russian Academy of Education, ecovip@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>