

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

**МЕТОДОЛОГИЯ
КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Ответственные редакторы:
А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова*



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2008

УДК 159.9

ББК 88

М 54

Редкционная коллегия:

С. Д. Бирюков, А. А. Гостев, Г. В. Ожиганова, Н. Е. Харламенкова

М 54 **Методология комплексного человекознания и современная психология** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 603 с. (Методология, теория и история психологии)

ISBN 978-5-9270-0144-6

УДК 159.9

ББК 88

В книге, подготовленной по материалам конференции, посвященной 100-летию со дня рождения выдающегося российского ученого, основателя Ленинградской научной школы психологии Бориса Герасимовича Ананьева, освещается широкий круг проблем, касающихся истории, современного состояния и перспектив развития методологии комплексных исследований. Раскрыты вклад Ананьева в становление и развитие разных направлений отечественной психологии, разработку ее методологических основ, его роль как организатора психологической науки. Рассмотрены ключевые проблемы, исследованные в творчестве Ананьева – чувственного познания, индивидуальных характеристик человека, субъекта, личности, индивидуальности, – и тенденции их разработки в современной психологии. На широком и разноплановом материале обоснована важность межпредметной и междисциплинарной интеграции как условия целостного и всестороннего изучения психической деятельности.

Книга адресована психологам, представителям смежных с психологией наук, студентам психологических факультетов.

© Институт психологии Российской академии наук, 2008

ISBN 978-5-9270-0144-6

СОДЕРЖАНИЕ

<i>А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова.</i> Введение: Уникальность научного подхода Б. Г. Ананьева	9
--	---

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

Вклад Б. Г. Ананьева в становление комплексного человекознания и формирование Ленинградской научной школы психологии

<i>Т. И. Артемьева.</i> Разработка Б. Г. Ананьевым проблем истории отечественной психологии	17
<i>И. А. Джидарьян.</i> Гуманистический смысл идеи Б. Г. Ананьева о системном человекознании	29
<i>В. В. Знаков.</i> Идеи Б. Г. Ананьева и методологические проблемы современной психологии	44
<i>Т. Н. Листопад.</i> Вклад Б. Г. Ананьева в институционализацию психологической науки	53
<i>Н. А. Логинова.</i> Б. Г. Ананьев как методолог психологической науки	58
<i>В. А. Мазилев.</i> Б. Г. Ананьев и методология психологии	61
<i>И. А. Мироненко.</i> Значение работ Б. Г. Ананьева для решения актуальных задач психологической науки	73
<i>Ю. Н. Олейник.</i> Научное творчество Б. Г. Ананьева как основа парадигмальности современной отечественной психологии	84
<i>В. Н. Панферов.</i> Вклад Б. Г. Ананьева в психологическую профессию и науку (к 100-летию со дня рождения)	89

<i>Н. Ю. Стоюхина.</i> К 60-летию выхода статьи Б. Г. Ананьева «О воспитательных задачах преподавания психологии»	98
<i>Б. Н. Тугайбаева.</i> Проблематика пола в работах Б. Г. Ананьева как этап в истории изучения психологии женщин в 70-е годы XX века	103
<i>Е. Н. Холоднович.</i> Человек как высшая ценность и предмет познания: Б. Г. Ананьев о Ф. М. Достоевском	111
<i>Л. Ф. Шеховцова.</i> Проблема энергетического потенциала человека в научной школе Б. Г. Ананьева	116
<i>Г. Х. Шингаров.</i> Философские проблемы психологии в творчестве Б. Г. Ананьева	130

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ И СУБЪЕКТА В КОНЦЕПЦИИ Б. Г. АНАНЬЕВА И В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>И. Ф. Албегова.</i> Человек как субъект и объект современной социальной работы в России	139
<i>С. А. Богомаз, Т. Е. Левицкая.</i> Базисные убеждения и стремление к поиску смысла жизни как детерминанты жизнестойкости человека	142
<i>А. И. Виноградская.</i> Проблема группового субъекта систем массовой коммуникации	145
<i>Е. В. Головина.</i> Стили уверенности личности: соотнесение теоретической и экспериментальной структур	152
<i>Н. Б. Горюнова.</i> Проблема общих и специальных способностей в исследованиях взаимосвязей интеллекта и личности	157
<i>Е. П. Ермолаева.</i> Некоторые аспекты концепции социальной реализации профессионала в свете идей Б. Г. Ананьева	168
<i>Л. Г. Дикая.</i> Субъектная активность и развитие личности	176
<i>В. А. Климчук.</i> Многомерное шкалирование и каузометрия: новые возможности в исследовании жизненного пути личности	182
<i>Т. С. Князева, Е. В. Селяева.</i> Взаимосвязь моторных и личностных характеристик в контексте целостного изучения индивидуальности человека	184
<i>Т. А. Кубрак.</i> Самопрезентация субъекта: состояние проблемы и различные подходы к исследованию	199

<i>Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова.</i> Когнитивно-стилевая организация познавательной активности и успешность преодоления негативных психологических последствий переживания военного травматического стресса	213
<i>О. И. Маховская.</i> Формирование солидарных установок средствами телевидения: практическое приложение идей Б. Г. Ананьева о развитии познания в общении	221
<i>Ю. Э. Писаренко.</i> Исследование психических качеств лиц операторского профиля в целях разработки системы пролонгированного профессионального психологического отбора	233
<i>И. М. Пучкова, Д. В. Постнова.</i> О субъекте индивидуальной и совместной деятельности	243
<i>Н. Р. Салихова.</i> О специфике барьерности – реализуемости личностных ценностей субъектов умственного и физического труда	245
<i>В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов.</i> Основные направления изучения личностного самоопределения в отечественной психологии	248
<i>Т. И. Семенова.</i> Адаптационные возможности личности: интеллект и личностные особенности	251
<i>М. Т. Таллибулина.</i> Гендерное исследование музыкальной одаренности	262
<i>Г. В. Турков.</i> Узкий – широкий диапазон эквивалентности у экстравертов и интровертов	273
<i>Н. Е. Шустова.</i> Типология социальной адаптации личности	276
<i>Т. С. Юрочкина.</i> О некоторых особенностях соотношения кративности, интеллекта и личностных характеристик студентов, связанных с получаемой специальностью	279
<i>Б. А. Ясько.</i> Интегральная индивидуальность личности профессионала: концепция моделирования	282

Раздел третий **Психология развития**

<i>Н. Г. Артемцева.</i> Феномен со-зависимости в контексте общего, типологического, индивидуального	289
<i>М. В. Башкин.</i> Сравнительная характеристика конфликтной компетентности старшеклассников и студентов	301

<i>Б. Н. Безденежных.</i> Выявление устойчивых связей между индивидуальными психическими свойствами и психофизиологическими показателями деятельности	304
<i>А. М. Богомолов.</i> Особенности адаптационного потенциала личности в детском возрасте	322
<i>О. В. Болотова.</i> К проблеме определения уровня и темпов психического развития	325
<i>И. И. Ветрова.</i> Изучение становления стилей совладающего поведения в подростковом возрасте	330
<i>Г. А. Виленская.</i> Возрастная динамика стратегий саморегуляции у близнецов раннего возраста	333
<i>Е. В. Волкова.</i> Специальные химические способности и общий интеллект	335
<i>А. А. Григорьева, Н. Д. Павлова.</i> Приемы речевого воздействия: проблемы типологии	350
<i>И. В. Грошев.</i> К вопросу о половых различиях аномалий поведения	365
<i>И. А. Зачесова.</i> Развитие детского речевого общения	374
<i>О. В. Карина.</i> Взаимосвязь Я-концепции и мотивации учебной деятельности подростка	389
<i>М. А. Киселева.</i> Проблема оптимизации читательских интересов у старших школьников	392
<i>И. С. Кострикина, Г. В. Турков.</i> Индивидуальность и обучаемость во взаимосвязях с академическими достижениями	395
<i>Г. А. Молохина.</i> Межполовые и гендерные исследования когнитивного стиля в юношеском возрасте	409
<i>Е. А. Никитина.</i> Исследование восприятия привлекательности детских лиц	421
<i>Г. В. Ожиганова.</i> Эмоциональный фактор творческого процесса	424
<i>Т. А. Ребеко.</i> Декларативная и процедурная зрелость	435
<i>Е. С. Самойленко, А. Т. Арутюнян, П. Л. Мурашова, Н. А. Усанина.</i> Воздействие положительного педагогического оценивания с элементами сравнения на аффективную сферу учащегося	437

<i>Е. А. Сергиенко.</i> Идеи Б. Г. Ананьева в психологии развития	449
<i>А. Е. Смирнова.</i> Развитие личности подростка в полиэтничной группе	454
<i>Е. В. Харитоновна.</i> Явление социальной аномии как психолого- историческая детерминанта агрессивного поведения	460

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

<i>А. А. Алдашева, В. И. Медведев.</i> Опыт как психологическая категория: введение в проблему	467
<i>И. А. Галкина.</i> Исполнение и самооценка в контексте комплексного человекознания	477
<i>Т. В. Галкина, М. С. Симонова.</i> Исследование динамики креативности и мотивации в актерской деятельности студентов под воздействием методов восточной саморегуляции	488
<i>Н. В. Голубина.</i> АВС-когнитивные типы дисфункциональных убеждений: нейрофизиологические предикторы	491
<i>А. А. Гостев.</i> Психология вторичного образа в научном наследии Б. Г. Ананьева	495
<i>Т. Н. Греченко.</i> Пейсмекеры и синапсы	501
<i>П. А. Коваленко.</i> Проблема целостности изучения человека в русле содержательной психологии (неофеноменологии)	518
<i>С. Ю. Коровкин.</i> Особенности инструментального опосредования в практическом мышлении	524
<i>В. В. Латынов.</i> Возможности и перспективы исследования экономического дискурса	538
<i>Е. А. Лупенко.</i> К вопросу о психологической природе синестезии	546
<i>Л. А. Мулляр.</i> Человекознание посредством «магического мышления»: потенциал фольклорной сказки в проектировании личности и стратегий ее поведения	550
<i>Л. Н. Рожина.</i> Синтез научного и художественного познания человека в процессе преподавания психологических дисциплин	560

<i>В. А. Садов, Н. Г. Шпагонова.</i> Связь качественного содержания звуковых сигналов и восприятия их длительности	563
<i>Е. В. Харитонова.</i> Междисциплинарный подход к исследованию феномена невостребованности	573

Раздел пятый

Из психологического архива Б. Г. Ананьева

<i>О. Е. Короли.</i> Черная тетрадь с красным орнаментом: воспоминания (февраль–март 1973)	577
--	-----

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова

ВВЕДЕНИЕ:
УНИКАЛЬНОСТЬ НАУЧНОГО ПОДХОДА Б. Г. АНАНЬЕВА

Борис Герасимович Ананьев занимает особое, *уникальное место* в истории отечественной психологии. Его отличает необыкновенная широта направлений исследовательской деятельности и высокая научная продуктивность. Проблемное поле научных разработок Ананьева включает такие отрасли, как общая и дифференциальная психология, возрастная и педагогическая психология, психофизиология и психопатология, история психологии и психология искусства, методология психологии и др. Несмотря на столь широкое и разнообразное исследовательское поле, четко просматривается ключевой вектор научного творчества Ананьева.

В качестве методологического стержня его концептуальной системы выступает *антропологический подход*, развивавшийся в отечественной психологии и физиологии в работах его учителя В. М. Бехтерева, а также в трудах А. И. Галича, Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта. Восприняв и творчески осмыслив принцип антропологизма, занимавший ключевые позиции в русской психологии, Ананьев обеспечил его преемственное развитие в советской психологической науке.

Исходным основанием исследований Ананьева на всем протяжении его творческого пути выступал *человек* как целостное биопсихосоциальное образование, в нерасчлененном единстве всех его сторон, являющийся одновременно высшим, сложнейшим организмом и общественным существом. Поэтому психологическую теорию Ананьева можно квалифицировать как своего рода *психологическую антропологию*, последовательно реализованную в структурном и генетическом анализе человека. Не случайно своей основной труд он назвал «Человек как предмет познания».

Продолжая лучшие традиции отечественной психологии, Ананьев последовательно развивал монистическое учение о человеке, направленное на преодоление психофизического дуализма и параллелизма, раскрытие единства общественного и природного в структуре человека. Как никому другому, ему удалось глубоко обосновать теоретически и подтвердить эмпирически на огромном материале продуктивность объединения естественнонаучного и общественно-исторического подходов к изучению человека, что способствовало конструктивному решению проблемы соотношения биологического и социального в психике человека.

В то время как в советской психологии достаточно длительное время человек в разных научных школах рассматривался с каких-либо отдельных позиций: в школах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева он выступал, прежде всего, как личность при недооценке природных основ его бытия; в школах Б. М. Теплова и П. К. Анохина делался упор на исследование природных, наследственных предпосылок психического. Ананьев же ставил и решал задачи целостного научного изучения человека во всех его компонентах и проявлениях. Он утверждал, что любые психические явления можно понять только при целостном рассмотрении человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Выделив указанные четыре аспекта исследования человека в психологии, Ананьев соотносит с каждым из них соответствующую структуру свойств человека. Между всеми его характеристиками существуют многообразные связи, познание которых определяется Ананьевым как «необходимое условие практического овладения управлением человеческим развитием». При этом особое внимание он уделял природной организации человека как материальной основе всех других форм его существования. Предложенная им типология индивидуальных свойств человека, включающая группы поло-возрастных и индивидуально-типических особенностей, позволила применить структурно-генетический принцип к анализу целостного индивидуального психического развития человека.

Следует отметить, что большинство исследователей в советской психологии сосредоточивало внимание на изучении личностных сторон бытия человека, т. е. тех его свойств, которые являются социально обусловленными и формируемыми. Указанная традиция восходит к 20–30-м годам XX в., когда перед наукой была поставлена задача формирования человека нового типа – советского человека. Она поддерживалась, с одной стороны, объективной важностью исследования путей формирования личности, с другой – утвердившимся в советской науке пониманием человека как, прежде всего,

социального индивида. В отличие от этого, развивая представление Бехтерева о человеке как о биосоциальном существе, Ананьев в качестве основного конструкта выделяет *индивидуальность*, интегрирующую в себе и природное, и общественное в человеке. Оригинальность подхода Ананьева в понимании и трактовке индивидуальности состояла в том, что человек как индивидуальность выступал одновременно и как *результат*, и как *фактор* индивидуального развития. Индивидуальность с ее целостной организацией и саморегуляцией рассматривалась в качестве общего эффекта «интеграции сложных разнокачественных и разноуровневых характеристик человека», которые являются неповторимыми, уникальными. Именно поэтому индивидуальность определяется Ананьевым как «глубина» личности и субъекта деятельности.

Несмотря на явное доминирование в советской психологии рационалистического подхода, Ананьев большое внимание уделял проблемам чувственного познания как исходному моменту, основе познавательного психического процесса, обосновывал фундаментальное значение ощущений для всей структуры психики человека и в целом его жизнедеятельности. В работах Ананьева описывается структура чувственного отражения человеком объективной действительности, его роль и место в психическом развитии человека, анализируются виды чувственного познания и их взаимосвязь, раскрываются индивидуальные различия в чувствительности, обосновывается зависимость сенсорной организации от образа жизни и активности живого организма, выявляются факторы ее развития и др.

В то время как большинство исследователей ограничивалось изучением детского и подросткового возрастных периодов, Ананьев практически первым ставит вопрос о необходимости исследования психологических особенностей взрослого человека, этапов его психологической зрелости, создав, таким образом, новую перспективную область психологии – *психологию зрелости*.

Под его руководством выполнены также первые в нашей стране исследования в области геронтопсихологии. Таким образом, последовательная приверженность антропологическим идеям и реализация программы целостного изучения человека позволили Б. Г. Ананьеву разработать общетеоретический, методологический подход, который можно обозначить как онтопсихологический. Его суть ученый сформулировал следующим образом: «Становление человека как личности и субъекта деятельности носит фазный характер; оно разворачивается по определенным циклам и стадиям жизненного развития человека как индивида». Являясь новаторским для своего времени, этот подход предполагал комплексное и системное изучение всех

возрастных стадий психического развития человека, его целостного жизненного пути. Тем самым была обозначена и *основная проблема*, которую Ананьев разрабатывал на протяжении всей своей творческой научной жизни – *изучение условий и факторов, закономерностей и тенденций, психологических эффектов и феноменов индивидуального психического развития человека на всех этапах его жизненного пути на основе междисциплинарного, комплексного подхода.*

Большой вклад Б. Г. Ананьев внес и в разработку методологии экспериментального психологического исследования. В научных трудах возглавляемого им крупного коллектива получили развитие оригинальные методы и приемы научного познания. Среди них следует отметить, прежде всего, многолетние широкомасштабные лонгитюдные исследования, организованные при изучении проблем психологии зрелости. В области истории психологии Ананьев эффективно применял методы синхронистического и асинхронистического сравнительного анализа. В его научной школе впервые получили развитие разнообразные методы математико-статистической обработки данных и обоснована в целом важность использования математики в психологии. Разработанная Ананьевым структура методов психологии до сих пор является непревзойденной по своей полноте и логической обоснованности.

В лице Ананьева органично сочетались глубокий теоретик и методолог психологии, тонкий экспериментатор, талантливый организатор науки, высоко продуктивный ученый-практик. Его теория была практичной, позволяющей решать различные социально-значимые задачи. Подтверждение тому – осуществленная под руководством Ананьева в первые годы войны разработка рекомендаций по цветомаскировке известнейших архитектурных памятников осажденного врагом Ленинграда, позволившая сохранить бесценное культурное достояние; его работа в эвакуогоспитале в г. Тбилиси по восстановлению бойцов с черепномозговыми ранениями; ориентированные на практику психолого-педагогические исследования и многое другое. На базе Ленинградского государственного университета именно по инициативе Ананьева в 1959 г. была создана первая в нашей стране лаборатория инженерной психологии, возглавляемая Б. Ф. Ломовым, а также впервые – лаборатория социальной психологии, организованная в 1962 г., в которой под руководством Е. С. Кузьмина начинают проводиться конкретные социально-психологические исследования на промышленных предприятиях города.

Являясь ученым, прежде всего, естественнонаучной ориентации, Ананьев одновременно проявлял большой интерес к гуманитарным направлениям исследований. Одним из ведущих принципов его научной концепции выступал историзм, проявляющийся в двух

аспектах: «в проведении специальных историко-психологических исследований и в творческой переработке, интерпретации и конструктивном использовании лучших идей ученых прошлого в собственной исследовательской деятельности». Все осуществляемые им научные исследования базировались на глубоком историческом осмыслении изучаемых им психических явлений, рассмотрении их с позиций прошлого, настоящего и будущего. Разрабатывая проблемы теории, осуществляя экспериментальные исследования, решая практические задачи психологии, Ананьев всегда стремился следовать *логике конструктивной преемственности в научном познании*. Особенно большое внимание он уделял истории отечественной психологии, посвятив ее рассмотрению свою докторскую диссертацию. Он решительно выступал против бытовавшей в 20–30-е годы XX в. недооценки русской дореволюционной психологической мысли, доказывал оригинальность и обосновывал приоритетность идей отечественных ученых в разработке ряда ключевых проблем психологии. Одним из первых Ананьев обратился также к исследованию вненаучного психологического знания как важного источника расширения познавательных потенциалов науки. В работе «Достоевский как психолог» он раскрыл значение художественной литературы как составной части человекознания.

Широта исследовательских интересов и ориентация на целостное изучение человека логично приводят Ананьева к обоснованию перспективности комплексного и системного подходов, нацеленных на всесторонний, многоаспектный охват биопсихосоциальной структуры человека. Это стало, в свою очередь, источником разработки комплексного человекознания как системы научного знания о человеке, объединяющей все современные достижения в этой области: науки о человеке как биологическом виде и науки о человечестве, науки о взаимодействии человека с природой, ноосфере и освоении космоса, онтогенетики человека, науки о личности и индивидуальности, науки о человеке как субъекте практической и теоретической деятельности. В постановке и разработке Ананьевым проблем комплексного человекознания особенно ярко проявились новаторские и прогностические потенциалы его научной концепции, в которой, по сути, обозначены долгосрочные перспективы и стратегические методологические принципы развития психологии. В концепции Ананьева сформулированы те направления, проблемы и подходы, которые и сегодня сохраняют остро актуальное значение. Это как раз и является наиболее убедительным доказательством ее высокой научной ценности и определяет ее уникальную роль в истории и в системе современной психологической науки.

Раздел первый

**Вклад Б. Г. Ананьева в становление
комплексного человекознания
и формирование Ленинградской научной
школы психологии**

Т. И. Артемьева

РАЗРАБОТКА Б. Г. АНАНЬЕВЫМ ПРОБЛЕМ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Б. Г. Ананьев был одним из первых отечественных психологов, обратившимся к изучению истории русской психологической мысли дореволюционного периода. Значимость такого рода исследований трудно переоценить, так как на начальных этапах развития советской психологии, в силу доминировавших в ней идеологических установок, отсутствовал интерес к этой странице истории отечественной психологии. Вместе с тем, как показали работы Б. Г. Ананьева и других исследователей, приступивших вслед за ним к изучению дореволюционной психологии, именно к работам русских мыслителей и ученых конца XVIII–начала XX в. восходит постановка и разработка многих фундаментальных проблем, касающихся психического мира человека, его формирования и развития. Исследование этой проблемы позволяло закрыть «белые пятна» в истории отечественной психологии, выявить предпосылки и истоки ее становления как научной дисциплины, а также закономерности и логику ее развития.

В работе «Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков», опубликованной в 1947 г., Б. Г. Ананьев справедливо отмечал, что в нашей стране не было издано «систематических трудов по истории русской психологии», которые характеризовали бы состояние разработки различных проблем в этой отрасли знания (Ананьев, 1947, с. 5). Его книга в значительной мере восполняла этот пробел. В ней подробно рассмотрены разные аспекты исследуемой проблемы: раскрыты психологические воззрения известных русских ученых и общественных деятелей дореволюционного периода; выявлены истоки становления научной психологии в России; дан сравнительно-хронологический анализ развития западноевропейской и русской психологии; показана роль эксперимента в развитии психологического знания.

Ананьев указывает, что в качестве идейно-методологического основания психологической науки в России, определяющего весь ход ее развития и достижения отечественных ученых, выступают великие традиции «всей передовой русской науки – материалистические, демократические и гуманистические».

Глубина анализа, объективность и точность в освещении истории русской психологии, доказательность суждений и выводов характеризуют Б. Г. Ананьева как превосходного знатока русской научной мысли в целом и психологической в частности, аналитика высоко класса, способного кратко и одновременно масштабно, представить огромный фактологический материал.

Проблемы истории отечественной психологии он рассматривает на фоне социальной истории России, с учетом национальных особенностей и культурных традиций русской науки.

Б. Г. Ананьев справедливо указывал на то, что история развития психологии началась еще задолго до XVIII в. В связи с этим он говорил о необходимости обращения к древнерусскому фольклору, поскольку в нем – в сказках и былинах – была отражена и зафиксирована народная мудрость. Закрепленная в них философия практической жизни народа представляет большой интерес для воссоздания истории становления психологических представлений и понятий. Представляет интерес и изучение этико-психологического аспекта народного эпоса. Именно в нем раскрывается гуманизм русского народа, представлено своеобразное понимание личности, ее способностей и характера.

В период, когда возникла славянская письменность, появилась литература, отражавшая философско-психологические идеи, формирующиеся на почве русской культуры. Многие в них были заимствованы из нравственно-философских наставлений религиозных деятелей. В качестве примера исторического источника, богатого по своему психологическому содержанию, Ананьев приводит наставления Владимира Мономаха, адресованные детям.

Следует отметить, что этот пласт народной культуры (сказки, былины, нравственно-философские наставления, религиозные труды и т. д.) долго не являлись предметом научного исследования в отечественной историографии. Анализу этих произведений, выражающих, по нашему мнению, «концентрированное выражение духа народа», в психологии не было посвящено фундаментальных работ; появлялись лишь отдельные высказывания о возможности или необходимости такого рода исследований. Исключения составляли работы М. В. Соколова и позже – Е. А. Климова и О. Г. Носковой.

В последнее время ситуация начинает меняться. Так, В. А. Кольцова теоретически обосновала, что в предмет истории психологии следует включать «психологическое познание во всей его полноте и целостности», имея в виду и вненаучное знание, в том числе. В подтверждение этой мысли она приводит аргументированные доказательства: «Система психологического познания включает, наряду с научной разработкой психологических проблем, также широкий спектр психологических идей, возникающих во вненаучных сферах. Отсюда вытекает еще одна важная задача, состоящая в рассмотрении соотношения понятий „психологическое познание» и «научное психологическое познание»» (Кольцова, 2004, с. 167).

Ананьев отмечает, что расцвет русской науки и философских теорий произошел в России в XVIII в., в значительной мере благодаря реформаторской деятельности Петра I. Он дает подробный анализ просветительских идей В. Н. Татищева, сподвижника Петра I, раскрывает его философские, психологические, педагогические взгляды. По мнению Ананьева, в работах Татищева содержится кладь различных психологических идей, которые не утратили своей актуальности и в настоящее время. В качестве примера приводится работа Татищева «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ» (1733), в которой отстаивается идея, что условием духовного развития русского народа являются наука и просвещение, а не религия. По выражению Татищева, «телесная философия» должна изучаться независимо от «духовного богословия». Эта идея принадлежала Петру I, рассматривавшему создание независимой от богословия науки в качестве условия получения истинного знания.

Важной, согласно Ананьеву, является также идея Татищева о необходимости преодоления различных предрассудков и суеверий, которые исходят от астрологов, алхимиков, хиромантов, физиогномистов. Все эти лженаучные системы, по мнению Татищева, мешают объективному процессу познания, поскольку «ни физического, ни математического основания не имеют и наносят вред науке своими предвещаниями».

Особый интерес представляют содержащиеся в работах Татищева понимание души, ее состояний и свойств, отношения души и тела, данная им характеристика «сил души», к которым он относил ум и волю, считая, что именно ими управляется разумная деятельность человека. Что же касается физической жизни человека, то здесь главную роль Татищев отводил чувственной сфере – зрению, «слушанию», «вкушению», обонянию и «ощущению», понимаемому им как осязание.

Ананьев выделяет мысль Татищева о зависимости умственного развития от просвещения и обучения, о том, что нельзя понять ум и душевную жизнь человека, исходя лишь из них самих, поскольку «источником индивидуального ума являются для него опыт и знание других людей, усваиваемые отдельным человеком через язык и письменность». Анализируется трактовка Татищевым памяти человека, ее структуры – хранение, воспоминание (цельное и частичное) и законов ее развития.

Особенно ценным, по мнению Ананьева, является «понимание Татищевым культурно-исторических, общественных источников умственного развития индивидуальности и самосознания» (Ананьев, 1947, с. 38).

Среди русских просветителей и ученых, работавших в тот период времени, Ананьев особо выделяет М. В. Ломоносова как основателя русского философского материализма XVIII в. Он отмечает, что собственно психологических работ у Ломоносова нет; его психологические воззрения, являющиеся «органической частью его общественно-научного мировоззрения», представлены «главным образом в работах по физике, в частности оптике, и по риторике» (там же, с. 40). Это отнюдь не умаляет вклада великого ученого в становление и развитие различных областей российской психологической науки. Имеются в виду его понимание природы психического образа как обусловленного внешним воздействием, деятельностью мозга и нервной системы; близкая к современным взглядам трактовка различных психических явлений – ощущений, восприятия, представлений, идей; учение о страстях; система психолого-педагогических воззрений. Как пишет Ананьев, Ломоносов был намного впереди своего века в истолковании «психологической природы речи, ее тонких и многогранных связей с мыслительной и эмоционально-волевой сферой» (там же).

В работе Ананьева дан анализ психологических взглядов и других отечественных мыслителей, оставивших яркий след в истории русской психологической мысли XVIII в.: А. Н. Радищева, Я. Козельского, Н. И. Новикова, И. Михайлова. Здесь уместно заметить, что позже появились диссертационные и монографические работы, в которых изучалось творчество этих выдающихся отечественных ученых, но тогда, в 1947 г., Ананьев был одним из первых отечественных психологов, кто осуществил этот анализ.

Оценивая состояние русской психологии XIX в., Ананьев использует метод сравнительно-синхронистического анализа, прослеживая основные вехи в развитии русской и западноевропейской психологической науки рассматриваемого периода. Его основной

задачей являлось раскрытие вклада русской научной психологии в мировую психологическую науку, обоснование приоритетности многих идей, выдвинутых русскими учеными. Важность решения этой задачи определялась бытовавшей в 20–30-е годы в советской историографии недооценкой значения дореволюционной психологии, которая рассматривалась как «немарксистская», а потому – лишенная научного значения, оценивалась как простая «калька», трансляция на почву русской науки идей западных ученых. Б. Г. Ананьев был принципиальным противником таких взглядов.

Следует заметить, что данная проблема сохраняет свою актуальность и остроту и в настоящее время, поскольку существуют точки зрения (выраженные в той или иной форме), согласно которым научный вклад отечественной психологии в мировую психологическую науку крайне незначителен. При таком подходе приоритетные позиции в развитии мировой психологической науки отдаются всецело западной психологии, а отечественная психология рассматривается как некая «научная провинция». Альтернативой этому утверждению выступает стремление ряда современных ученых доказать, что советская психология богата уникальными новаторскими научными разработками, которые должны занять достойное место в мировой психологии.

Как же оценивал Б. Г. Ананьев соотношение зарубежной и советской психологии 60 лет назад? Каковы отличительные характеристики отечественной психологии, ее место в системе мировой психологической науки?

Анализируя состояние психологии в России в XIX – начале XX в., Б. Г. Ананьев писал: «Чтобы понять новое и своеобразное, что характеризует русскую научную психологию и ее вклад в мировую науку, необходимо иметь в виду, что связь русской научной психологии с направлениями и событиями западноевропейской и американской психологии выражалась не в механическом перенесении и заимствовании, а в критической переработке материала, накопленного мировой психологией» (Ананьев, 1947, с. 18). Это мысль была высказана им в противовес точке зрения некоторых историков русской научной психологии (М. И. Владиславлев, Э. Л. Радлов, Г. Г. Шпет и др.), отрицавших ее самостоятельность и самобытность.

Б. Г. Ананьев вскрывает философские истоки становления психологии как самостоятельной отрасли знания на Западе и в России. Он показывает, что если основой становления психологии на Западе выступали, прежде всего, концепция сознания Р. Декарта, в дальнейшем развитая и переработанная Дж. Локком, а также учение о рефлексе, то в России формирование научной психологии было связано,

в первую очередь, с развитием русского философского материализма. Это в целом определило качественное своеобразие ее методологических основ, характер формулируемых принципов и концепций.

Становление психологии как самостоятельной науки происходило в XIX в. Этому способствовали важные открытия в естествознании, развитие знаний в области физиологии нервной деятельности. Анализируя открытия как в самой психологии, так и в смежных с нею областях, Б. Г. Ананьев формулирует некоторые итоги развития западноевропейской науки *в первой половине XIX в.* Он пишет, что в это время в качестве самостоятельной естественнонаучной дисциплины выделилась физиология органов чувств, наметились основания разработки физиологии головного мозга. Вместе с тем сделанные открытия еще не оказывали значительного влияния на формирование психологии; она по-прежнему находилась под властью идеализма. Основными направлениями психологии были ассоцианизм и интроспекционизм. «В этот период впервые производится систематизация психологических знаний в духе идеалистической философии и создаются руководства по психологии» (там же, с. 21). Созданная в 40-е годы XIX в. теория марксизма не оказала позитивного влияния на западных психологов и на научное построение психологии. Она была попросту проигнорирована ими.

В отличие от этого Ананьев обозначает другой путь, характерный для становления отечественной психологии, и подчеркивает отличительные признаки русской научной психологии в первой половине XIX в.: во-первых, это возникновение попыток понять диалектику нервно-психического развития; во-вторых, зарождение в России материалистической концепции сознания и личности. В этот период появляется большое количество оригинальных работ по психологии, изданных русскими исследователями. Эти работы были посвящены разработке философских основ и общих принципов психологии и имели особенно большое значение для того периода развития психологической мысли. Авторами этих работ были: Д. М. Велланский, П. Любовский, А. И. Галич, О. Новицкий, А. И. Герцен, В. Д. Одоевский и др.

По мнению Ананьева, изданные в этот период в России работы по психологии «имели действительно важное значение для своего времени, а некоторые из них – и для всего последующего развития русской философии и психологии» (Ананьев, 1947, с. 22).

Продолжая сопоставление результатов развития западной и отечественной психологии, Ананьев рассматривает достижения, которые были получены в различных областях психологии *во второй половине XIX в.* На Западе в это время выходят работы многих

известных авторов: Г. Гельмгольца (измерение скорости нервных импульсов, а также исследования по физиологической оптике; А. Бэна (по проблеме ощущений и интеллекта, эмоций и воли); Г. Спенсера (о принципах психологии); Ч. Дарвина (о происхождении видов) и др. Эти работы имели принципиальное значение для последующего развития мировой психологической науки.

Наряду с анализом теоретических разработок в психологии, Ананьев большое внимание уделяет истории возникновения научно-исследовательских лабораторий, сыгравших решающую роль в становлении психологии как самостоятельной отрасли знания. В них были проведены «многие сотни конкретных экспериментальных исследований психических функций и процессов, создавались методика и техника специального научного исследования в области психологии» (там же, с. 24). Как известно, первая лаборатория была создана В. Вундтом в г. Лейпциге в 1879 г.. Возникновение лабораторий в других странах Европы, согласно мнению Б. Г. Ананьева, приходится на 1889–1897 г.

Аналогичные процессы он выделяет и в русской психологии, указывая на создание в 1886^{*} г. В. М. Бехтеревым в г. Казани первой экспериментальной психо-физиологической лаборатории. К 1897 г. в России уже существовало шесть лабораторий. Психология становится важным разделом неврологии. Создаются психологические общества, начинают издаваться специальные журналы медико-психологической и психолого-педагогической ориентации, в том числе главный печатный орган психологии – журнал «Вопросы философии и психологии». Русские ученые принимают участие во всех международных конгрессах по психологии.

Ананьев подчеркивает особо значение работ по физиологии нервной системы для развития русской психологии в конце XIX в. При этом он ссылается на известных русских физиологов – И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, Н. Е. Введенского, И. Р. Тарханова, И. П. Павлова, – открывших законы деятельности нервной системы.

В работе Б. Г. Ананьева в хронологической последовательности описываются достижения отечественной психологии второй половины XIX в.:

- в 50-е годы работами Н. А. Добролюбова и Н. Г. Чернышевского утверждается принцип психофизического монизма;
- в 60-е годы М. М. Троицкий подверг пересмотру вопрос о приоритете немецкой психологии в мировой науке;

* Последующие исследования позволили уточнить время возникновения первой экспериментальной психофизиологической лаборатории в России – 1885 год (Кольцова, 1985).

- 70-е годы ознаменованы борьбой с идеалистической психологией и выходом большого количества книг, в которых показана теснейшая связь психологии и нервной физиологии, реализован принцип психофизического монизма;
- в 80-е годы в Казани и Киеве создаются экспериментальные психофизиологические лаборатории; издается много исторически значимых работ: В. М. Бехтерев «Сознание и его границы» (1888); М. И. Владиславлев «Психология» (1881); Н. Я. Грот «Психология чувствования в ее истории и главных основах» (1879–1880); В. Кандинский «Общепонятные психологические этюды» (1881); П. И. Ковалевский «Основы механизма душевной деятельности» (1885); П. Лесгафт «Школьные типы» (1890); И. А. Сикорский «О явлениях утомления при умственной работе» (1879); М. М. Троицкий «Наука о духе» (1882) и др.
- в 90-е годы продолжается создание новых лабораторий; осуществляется выпуск большого числа (более двухсот) капитальных теоретических трудов, среди которых – классические работы В. М. Бехтерева «Объективная психология» (1907–1912) и Н. Н. Ланге «Психологические исследования» (1893); расширяется издательская база для публикации результатов психологических исследований.

Опираясь на строго фактологическую основу, Ананьев делает вывод, что «нельзя дать правильную и полную картину развития мировой психологии, игнорируя участие русской науки. Особенно важным вкладом русской психологии в мировую науку является разработка принципа психофизического монизма и объединение усилий физиологии и психологии в решении психофизической проблемы» (там же, с. 28).

Дополнительным свидетельством, подтверждающим влияние отечественной научной психологии на европейскую психологическую науку, служат работы современных психологов, выполненные по истории психологии. Так, например, Д. Ю. Погодин, исследуя место научного наследия Г. И. Россолимо в мировой психологии, пишет: «Идеи Г. И. Россолимо, включая его метод психологических профилей, получили широкий резонанс среди психологов Европы. Об этом свидетельствуют неоднократные ссылки на Г. И. Россолимо и его идеи в трудах таких исследователей, как Э. Клапаред, А. Джемелли (Италия), Ж. М. Лаги (Франция), П. Раншбург (Австро-Венгрия), Ф. Гизе, О. Липман, Р. Шульце, Р. Кувэ, Ф. Баумгартен (Германия) и др. (Погодин, 2006, с. 266). Автор отмечает, что метод психологических

профилей Россолимо не только активно использовался европейскими учеными в его оригинальном варианте для исследования способностей человека, но и модифицировался ими в связи с разработкой конкретных задач: изучением профессиональной пригодности летчиков; исследованием объема памяти телефонисток; рассмотрением вопросов общей, индивидуальной психологии. Он помогал освещать проблемы педагогики, криминальной психологии и определять интеллектуальную недостаточность. Ж. М. Лаги оценивал метод Россолимо «как качественный и удобный для психиатрической диагностики» (цит. по: Погодин, 2006, с. 267). Этот метод, по мнению берлинского психотехника О. Липмана, эффективен для изучения разных способностей в их индивидуальных проявлениях, при определении профессиональной пригодности.

Особое внимание Ананьев уделяет анализу психологических воззрений классиков русского материализма середины XIX в.: А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Н. Г. Чернышевского.

К числу наиболее значимых для отечественной психологии идей А. И. Герцена он относит: обоснование необходимости применения диалектического метода к материалистическому пониманию природы сознания; новое решение вопроса о месте и роли психического развития в природе и истории и утверждение, что именно в психологии совершается переход от естествознания к истории; предостережение о недопустимости сведения психологии к физиологии, сознания – к физиологическим функциям мозга, которые являются его основой; выдвижение понятия практической деятельности как философской категории; понимание личности и ее взаимоотношений с обществом.

С именем В. Г. Белинского связаны: попытка решения психофизической проблемы и обоснование психофизического монизма; постановка в центр психологии понятия личности с ее чувствами, умом, волей, способностями.

В качестве конструктивных положений в работах Н. А. Добролюбова Ананьев выделяет: «утверждение первичности материи и вторичности психики и психофизического монизма», идею о предметности мысли. Большое значение имела его борьба с идеализмом.

Анализируя философские идеи Н. Г. Чернышевского, Ананьев пишет, что «ведущими» из них являются следующие: «а) психофизиологический монизм, субстанциональность объективной действительности и материальной жизни самого человека, атрибутивность психических процессов и сознания; б) определяющая роль деятельности и практических отношений вообще в развитии сознания; в) единство внешней детерминации и внутренней мотивации

в деятельности человека; г) процессуально-динамическое понимание субъективных состояний и актов; д) нормативный характер человеческого сознания и общественное развитие этой нормативности; е) единство народного и индивидуально в сознательной деятельности человека» (Ананьев, 1947, с. 89). Специально подчеркивается, что Н. Г. Чернышевский смог оценить «все возможности психологии как науки и поставил вопрос о причинности и закономерности в психической деятельности человека» (там же, с. 92), сформулировал идеи, которые впоследствии оказали огромное влияние на формирование и развитие русской научной психологической мысли. Ананьев дает детальный анализ и других проблем, которые развивались Чернышевским – нравственных, понятийных (он рассмотрел систему понятий о субъекте и субъективных процессах – начиная с ощущения и кончая мышлением, а также проблему деятельности), эстетических, вопросов, касающихся понимания личности.

Много внимания уделяет Ананьев рассмотрению рефлекторной концепции И. М. Сеченова, справедливо считая его основателем русской научной психологии, последовательным борцом против идеалистических направлений в науке, включая субъективно-идеологические течения в психологии. Вклад Сеченова в психологию состоял в доказательстве, что «рефлекторный механизм характеризует не только спинномозговую деятельность, но и деятельность головного мозга, являющегося непосредственным материальным субстратом психики» (там же, с. 115). Глубоко новаторскими и важными для психологии являлись: его исследования в области психофизиологии органов чувств (аналитических приборов); открытие явлений центрального торможения; теория взаимодействия органов чувств; понимание нервного процесса как результата внешнего раздражения и как источника всякой психической деятельности; материалистическая трактовка эмоций и воли, представлений, памяти и мышления; привнесение в исследования генетического метода; обоснование основополагающей роли объективного метода и признание (хотя и частичное) значения самонаблюдения, что открывало возможность целостного и строго научного исследования психических явлений. Проведенный Ананьевым анализ сеченовской рефлекторной концепции имел большое научное значение, помогал объективно оценить вклад ученого в становление материалистической психологии в России. Вслед за Б. Г. Ананьевым к изучению научного наследия И. М. Сеченова впоследствии обращались многие отечественные ученые (Авраменко, 1953; Баев, 1954; Будилова, 1950; Ильин, 1955; Слейшка, 1955; Султангузин, 1955; Трусов, 1951; Чередник, 1953; Ярошевский, 1981 и др.).

Большой интерес представляет раздел книги Б. Г. Ананьева, посвященный истории становления и развития экспериментального направления в русской психологии. В нем освещается деятельность возникших в конце XIX в. в России экспериментальных психологических лабораторий; рассматриваются исследования, проводимые первыми учеными-экспериментаторами (В. М. Бехтерев, А. В. Гервер, В. Кандинский, П. И. Ковалевский, С. С. Корсаков, Н. Краинский, А. Ф. Лазурский, Н. Н. Ланге, И. А. Сикорский, И. Р. Тарханов, А. А. Токарский, В. Ф. Чиж и др.), в которых были реализованы и получили дальнейшее развитие основные положения сеченовской программы построения объективной психологии.

Ананьев рассматривает и другое направление в экспериментальной психологии – идеалистическое, – видными представителями которого были такие ученые, как Г. И. Челпанов, М. И. Владиславлев, Н. Я. Грот, А. И. Введенский и др. Согласно Ананьеву, они пытались «подчинить экспериментальную психологию целям философского идеализма» (там же, с. 142). Критическая оценка Ананьевым интроспективного и духовно-религиозного направлений русской психологии определялась, как представляется, не конъюнктурными соображениями и не идеологическими установками времени, а его глубокой убежденностью в перспективности и большом эвристическом потенциале материалистического подхода в познании психической реальности.

Значительное внимание Б. Г. Ананьев уделяет взглядам К. Д. Ушинского, развивавшего с антропологических позиций проблемы психологии обучения и воспитания, а также П. Ф. Каптерева, А. Ф. Лазурского, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаева и других представителей русской педагогической психологии. Он пишет, что «через педагогическую психологию общая психология стремилась войти в практическую жизнь и осуществить гуманистические задачи психологии» (там же, с. 148). Им рассматриваются и другие области прикладной психологии, изучавшие разные стороны практической жизнедеятельности личности: клиническая психология (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков); психология художественного творчества (А. А. Потенция, Д. Н. Овсянко-Куликовский, И. И. Лапшин); судебная психология (А. Ф. Кони, А. Н. Бернштейн и др.).

В заключение Б. Г. Ананьев пишет, что в книге сделана попытка «вскрыть внутреннюю связь передовой русской психологии с русским философским материализмом... которая оказала большое влияние на расцвет нашей научной психологии, на ее успехи и достижения» (там же, с. 163).

Прошло более полувека со времени выхода книги Б. Г. Ананьева, но она по-прежнему сохраняет научное значение как важный источник изучения русской дореволюционной психологии. Она обосновывает идею самобытности и оригинальности отечественной психологии на всех этапах ее развития, служит примером уважительного отношения к историческому прошлому психологической мысли и ее создателям.

ЛИТЕРАТУРА

- Авраменко А. М. Проблема воли в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова: Дисс.... канд. пед. наук. Киев, 1953.
- Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. М., 1947.
- Баев Б. Ф. Вопросы психологии познания в трудах И. М. Сеченова: Дисс.... канд. пед. наук. Киев, 1954.
- Будилова Е. А. Проблема ощущения и мышления в трудах И. М. Сеченова: Дисс.... канд. философ. наук. М., 1950.
- Ильин А. Я. Исследование И. М. Сеченовым проблемы отражения действительности в сознании: Дисс.... канд. философ. наук. М., 1955.
- Кольцова В. А. 100-летие лаборатории экспериментальной психологии В. М. Бехтерева в Казани//Психологический журнал. 1985. № 2.
- Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
- Погодин Д. Ю. Применение и развитие метода психологических профилей в европейских психотехнических исследованиях начала XX века//История отечественной и мировой психологической мысли: постигая прошлое, понимать настоящее и предвидеть будущее/Материалы международной конференции по истории психологии. 26–29 июня 2006 г./Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М., 2006.
- Слейшка А. С. Учение И. М. Сеченова о восприятии пространства: Дисс.... канд. пед. наук. М., 1955.
- Султангузин Т. Г. И. М. Сеченов о природе понятий, суждений и умозаключений: Дисс.... канд. философ. наук. М., 1955.
- Трусов П. Н. Борьба И. М. Сеченова за материалистическую психологию. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1951.
- Чередник Н. А. Вопросы развития психики в трудах И. М. Сеченова: Дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1953.
- Ярошевский М. Г. Сеченов и мировая психологическая мысль. М., 1981.

И. А. Джидарьян

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ИДЕИ Б. Г. АНАНЬЕВА О СИСТЕМНОМ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИИ

Гуманизм (лат. «*humanus*» – человеческий, человеческий), от которого получило название одно из самых влиятельных и передовых направлений в развитии мировой научной и общественной мысли, не является узко научным понятием с четко очерченными границами и критериями употребления. Его зарождение и распространение связано с эпохой Возрождения, когда возникла необходимость обозначить этим латинским термином новые человекоцентрированные тенденции в философии, поэзии, зодчестве, этике и т. д., возникшие в Западной Европе в противовес религиозно-аскетическому мировоззрению Средневековья. Эти тенденции с их идеей человеколюбия и уважения к человеческому достоинству в своем дальнейшем развитии проявились в различных идейных формах и социальных оттенках, выражая в целом прогрессивные для своего времени учения и научные подходы.

Со второй половины XX в. это название начинает впервые использоваться и применительно к одному из новых движений психологической мысли в США, противопоставившему себя в качестве «третьей силы» (А. Маслоу) бихевиоризму и фрейдизму, безраздельно господствовавшим в ней на протяжении предшествующих десятилетий. Гуманистическое движение, как известно, не представляло собой единого учения со своей четкой методологией и программой исследования, а объединяло ряд вполне самостоятельных и оригинальных по своим идеям теорий личности таких выдающихся ученых XX в., как Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.

Главным для гуманистической психологии было обращение к конструктивным началам человеческой психики, к неисчерпаемым внутренним потенциалам человека, к идее свободного развития и саморазвития личности, возможности ее самоактуализации,

достижения «идеального Я», принципиальной открытости миру и т. д. В этой новаторской по содержанию и гуманистической по направленности проблематике, как и в своих общих мировоззренческих установках, представители гуманистической психологии опирались, прежде всего, на философию экзистенциализма, поставившую в центр внимания *индивидуальные* смысложизненные вопросы человеческого существования, бытия-в-мире.

Отношение советских ученых к гуманистической психологии, возникшей в рамках западной научной мысли в 50–60-е годы прошлого века, не было, как показывает наш анализ, столь однозначно отрицательным и «разгромным», как это практиковалось тогда в отношении «буржуазных» идеалистических учений.

Конечно, не могла не располагать к себе, прежде всего, ее «живая», приближенная к реальному человеку проблематика, в связи с чем отмечалась даже необходимость рассмотрения некоторых из этих проблем с позиций марксистской науки. Кроме того, в работах гуманистических психологов присутствовал, как известно, протестный элемент, выражалась критическая позиция к различным аспектам традиционной западной психологии и многим установкам современного буржуазного общества, что также, видимо, сдерживало критическую остроту в ее оценке со стороны наших ученых.

В то же время в советские годы трудно было согласиться с притязаниями «буржуазной» науки на гуманизм в решении актуальных проблем эпохи, права на которые все больше закреплялись за обществом победившего социализма и марксистски ориентированными науками. Поэтому гуманистическая психология, о содержании различных концепций которой нашим ученым тогда по вполне объективным причинам было известно крайне мало, за исключением, пожалуй, теории самоактуализации А. Маслоу, тем не менее, критиковалась по сложившемуся уже стереотипу за абстрактный гуманизм, антиисторизм, преувеличение роли биопсихологического фактора в ущерб социальной детерминации в формировании и жизнедеятельности личности.

В отечественной психологии развитие гуманистических идей имело свои особенности и, к сожалению, ограничения, неизбежные в чрезмерно идеологизированном обществе, каким оно было в советский период нашей истории. Парадоксальность ситуации состояла в том, что высокий гуманизм в теории и пропагандистско-публицистической литературе, особенно с провозглашением в 60-е годы коммунистического принципа «Все во имя человека, все для блага человека», во многом расходился с реальной жизнью, по крайней мере, на уровне конкретного человека. И чем очевиднее становилось

это расхождение между лозунгами и действительностью, между идеалом и его реальным воплощением внутри страны, чем активнее заявляла о своем гуманизме западная наука, тем сложнее оказывалась позиция наших ученых-гуманитариев в разработке конкретных гуманистических проблем, выдвигаемых жизнью и потребностями развития самой науки.

В связи с этим при рассмотрении гуманистического содержания психологических концепций известных отечественных ученых второй половины прошлого века – С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева и др. – следует руководствоваться не формальным критерием их принадлежности или близости к соответствующему направлению западной науки, тем более интегрированности с ним. Представляется важным учитывать и собственные гуманистические традиции, сложившиеся в истории отечественной науки, на которые опирались наши ученые, а главное – исходить из реального гуманистического смысла развиваемых ими идей и взглядов на конкретные проблемы личности и человека, актуальные в условиях современной им социальной действительности, а также намечаемых перспектив развития психологической науки. Как показывает соответствующий анализ содержания работ многих отечественных психологов, живших и работавших в советский период нашей истории, они были не только выдающимися учеными, но и великими гуманистами своего времени. Среди них уникальное место бесспорно принадлежит Б. Г. Ананьеву.

В истории отечественной психологии имя Б. Г. Ананьева связано со многими фундаментальными разработками и новаторскими идеями. Одной из них является идея *антропологически centered системы современного научного знания* и интегрирующей роли в ней психологической науки. Эта идея, ставшая, по сути, итоговой в творческой биографии ученого, и поэтому, как можно предположить, наиболее продуманной и выстраданной им, представляется нам и наиболее интересной и важной с точки зрения своей четко выраженной гуманистической направленности.

При рассмотрении и анализе антропологической концепции Ананьева, в которой реализована обозначенная выше идея, большинство авторов как в прошлом, так и в наши дни главное внимание уделяют ее научному содержанию и теоретико-методологическому значению для комплексного изучения человека. При этом часто недооценивается или даже упускается из виду ее гуманистический аспект.

На наш взгляд, гуманистическая составляющая антропологического принципа, которая после долгого забвения усилиями Ананьева вновь возвращается в науку на новом уровне развития знания

(несмотря на настороженное и даже явно негативное к нему отношение ряда других ученых), была для него не менее важной, чем все остальные. Показателен в этом отношении, например, тот факт, что, приступая к рассмотрению и обоснованию своей концепции, он прежде всего обращается к таким авторитетным представителям антропологического принципа в отечественной науке, как Н. Г. Чернышевский, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт. И хотя труды этих ученых, как он пишет, весьма отличны по своим общественно-политическим и философским основам, их объединяет «стремление к целостному научному знанию о человеке, продиктованное страстным гуманизмом» (Ананьев, 1968, с. 18).

Особенно авторитетным было для него имя Н. Г. Чернышевского, революционного демократа и гуманиста, автора «Антропологического принципа в философии», оказавшего огромное влияние на развитие гуманистических основ российского общества, духовное состояние и прогресс научной мысли целой исторической эпохи. Ананьев особо выделяет мысль о том, что идея гуманизма впервые была распространена Чернышевским «на весь народ, на каждого человека во имя блага всего народа» (там же).

В приведенной цитате обращают на себя внимание выделенные авторским курсивом слова «каждого человека», выражающие понимание Ананьевым подлинного гуманизма и ставшие ключевыми в его концепции человека.

Продолжая гуманистические и антропологические традиции в отечественной науке, проанализировав современные тенденции развития научного знания и опираясь на опыт и результаты своих собственных комплексных исследований человека и развития личности, Ананьев намечает контуры «нового синтетического человекознания», объединяющего в себе научный и гуманистический подходы. Главный вывод всего проведенного им анализа состоит в утверждении, что только на основе системы синтетического человекознания может быть построена теория человеческой индивидуальности (Ананьев, 1977, с. 335).

Бесспорно, проблема *индивидуальности* является «живым нервом» антрополого-психологической концепции Ананьева, выражает специфику его антропологизма. С ней он связывает, на наш взгляд, не только научные перспективы психологии, в целом, и реализацию ее роли как интегратора всех сфер человекознания, но и возможность преодоления «схематизма» в личностной проблематике психологической науки тех лет, отказа от обтекаемости и общих слов в рассуждениях о советском человеке, выступающем скорее в виде некоей идеальной модели, чем живой конкретной личности. Более

того, через проблему индивидуальности он мог опосредованным способом не только дистанцироваться по ряду позиций от официальной идеологии и многочисленных абстрактно-теоретических работ о новом человеке и его формировании, но и противостоять практике отношения к человеку как «винтику», производительной силе, средству повышения эффективности социалистического труда и т. д.

Конечно, Б. Г. Ананьев – не единственный ученый и даже не один из первых отечественных психологов, кто обратился к проблеме индивидуальности в своих работах. Об индивидуальности в разные годы и особенно после возвращения личности в психологическую науку в конце 50-х–начале 60-х годов XX в. писали и многие другие наши авторы. В признании индивидуальности человека, как справедливо отмечает К. А. Абульханова-Славская, находил свою преимущественную реализацию гуманистический подход в психологических исследованиях тех лет (Абульханова-Славская, 1997, с. 346). Тем не менее, ни у кого из отечественных авторов феномен индивидуальности не был обозначен в такой своей четкой концептуальной значимости и гуманистической насыщенности, как в работах Б. Г. Ананьева, особенно в последний период его жизни в связи с разработкой им основ современного человекознания.

В своем понимании индивидуальности Б. Г. Ананьев выходит за рамки ее традиционного понимания как только особенного, единичного, неповторимого, что выражает индивидуальные различия между людьми, т. е. такой ее трактовки, которой придерживались и продолжают придерживаться, несмотря на отдельные различия, большинство авторов. «Единичное не становится индивидуальностью потому лишь, что оно отличается от других в однородном ряду (по полу, возрасту, статусу и личности, мотивации и т. д.). Это отличие, – подчеркивает он, – еще не составляет феномена индивидуальности» (Ананьев, 1968, с. 93). Феномен индивидуальности ученый связывает «с образованием синтеза свойств как замкнутой саморегулирующейся системы» (там же).

Индивидуальность, в понимании Б. Г. Ананьева, – не столько характеристика человека, сколько одна из его сущностей, отличающаяся от трех других феноменов человека – индивид, личность, субъект – своей особой организацией. Об этих сущностях (феноменах) человека ученый говорит как об объективном факте, объясняя ими многообразие подходов современной науки к изучению человека. Это многообразие, пишет он, не только следствие все большего расчленения теоретической мысли; оно «есть отражение многообразия самих феноменов человека, выступающего как вид *Homo sapiens* и индивид, как человечество в его историческом

существовании и личность, как субъект и индивидуальность» (Ананьев, 1968, с. 24). Между выделенными феноменами существуют сложные субординационные, «иерархические» связи, которые схематично представлены у него в виде следующей цепочки понятий: индивид→личность→субъект→индивидуальность.

Как видим, индивидуальность, выступая завершающим звеном в этой цепочке феноменов человека, имеет, как и все другие, не определительный или описательно-обозначаемый, а проблемный и даже концептуальный статус. Эта проблемность выражается в том, что «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Ананьев, 1968, с. 334).

В синтезе свойств индивида, личности и субъекта приобретает такое качество индивидуальности, как уникальность. В аспекте нашего анализа важно подчеркнуть, что для Ананьева каждый человек уникален именно потому, что он – индивидуальность, поскольку «обладает собственным внутренним миром, самосознанием и саморегуляцией поведения, складывающимися и действующими как организатор поведения – „я“» (Ананьев, 1968, с. 93).

Признавая вслед за Б. Г. Ананьевым уникальность феномена человеческой индивидуальности, мы, в свою очередь, хотели бы подчеркнуть *уникальность самой его теории индивидуальности*. Важно отметить, что на основе этой теории просматривается теоретически наиболее оптимальный, с нашей точки зрения, вариант решения все еще безуспешно дискутируемого вопроса о соотношении понятий «индивид», «личность», «индивидуальность», к которым в 70–90-е годы присоединилось еще и понятие «субъект». К сожалению, методологический потенциал теории Ананьева остается пока недостаточно оцененным в нашей литературе, поскольку не совсем адекватно во многих случаях интерпретируется его понимание индивидуальности в ряду других феноменов человека, и тем самым от внимания ускользает новый аспект в соотношении обозначенных им выше понятий.

Источник возникновения подобной неадекватности чаще всего связан с тем, что индивидуальность в соответствующей цепочке понятий, последовательность которых обозначена однонаправленными линиями стрелок, помещена в конце ряда, что дает основание отнести ее к высшему уровню развития человека и даже трактовать «как самое позднее приобретение человека» (Меньшикова, 2007, с. 70) В действительности стрелками, как уже отмечалось выше, ученый выражает не уровни онтогенеза или этапы жизненного пути,

а сложные субординационные, «иерархические» связи в системе феноменов целостного человека. На наш взгляд, представленная ученым последовательность ряда с индивидуальностью в конце подчеркивает ее *интегрирующую функцию* по отношению ко всем другим феноменам человека.

Что касается «начала» индивидуальности, то человек обладает ею уже с момента своего рождения, хотя это пока не полный набор свойств и не саморегулирующая система, что достигается позднее, когда «образуется определенное соответствие тенденций и потенциалов человека, самосознание и „я“ – ядро личности» (Ананьев, 1968, с. 328).

Как пишет А. В. Брушлинский, «качество высшего уровня» человека является, как известно, прерогативой субъекта, как он понимается в рамках субъектно-деятельностного подхода, активно развиваемого в последние два десятилетия школой С. Л. Рубинштейна. Этот высший субъектный уровень выступает «таковым по отношению к *предшествующим* (т. е. до-субъектным) стадиям индивидуального и исторического развития, а также по сравнению со всеми остальными определениями людей (как личностей, индивидов, индивидуальностей и т. д.)» (Брушлинский, 2002, с. 9). Определение субъекта в школе Рубинштейна как неразрывно развивающегося единства «всех качеств человека: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д.» (там же) представляется нам максимально приближенным к понятию индивидуальности в концепции Ананьева. Тем не менее, индивидуальность для Ананьева – не субъект, представляющий высший уровень развития, и не «яркая» личность, характеризующаяся особенными, единичными, неповторимыми свойствами или, как писал Рубинштейн, проявляющая минимум нейтральности, безразличия по отношению ко всему общественно значимому, тем более не индивид как носитель определенных природных свойств, а именно «*общий эффект, интеграция всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности с целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией*» (курсив – И. Д.) (Ананьев, 1968, с. 274).

Другими словами, индивидуальность вбирает в себя проявления человека и как личности, и как субъекта, и как индивида, одновременно. И подобно тому, как психология является, по мысли ученого, интегратором наук о человеке в общем человекознании, так и индивидуальность выступает интегратором всего множества состояний и свойств в каждом отдельном, единичном человеке.

Для уточнения своей позиции в понимании индивидуальности в ряду других феноменов человека Б. Г. Ананьев использует метафору

«вершина – глубина», которая встречается и в работах многих других известных психологов. Вот как расставлены у него акценты: «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» (Ананьев, 1968, с. 329).

Сравнение индивидуальности с «глубиной» порождает непростые вопросы исследовательского плана, многие из которых продолжают оставаться актуальными и в наши дни: можно ли заглянуть в эту глубину, и как ее измерить; как идентифицировать всю совокупность интегрированных в индивидуальности человеческих свойств (индивида, личности, субъекта), и какие выбрать основания для выделения их комплексов, взаимосвязей и т. д.?

Конечно, не на все эти вопросы можно пока полностью и убедительно ответить, но Б. Г. Ананьев был оптимистом в науке, глубоко убежденным в ее способности все успешнее постигать глубины и тайны человеческого бытия, раскрывать сущность и индивидуальность человека. Поэтому он был убежденным критиком всех тех, кто выражал скептицизм и сомнение в их познаваемости.

Именно агностическая позиция экзистенциализма, связанная с утверждениями «о принципиально якобы непознаваемой (все более непонятной, непостижимой) сущности человека» вызывает у Ананьева наибольшие возражения, и он солидаризуется с ее критикой в советской философской литературе тех лет. В то же время нельзя не обратить внимания и на высказанные им серьезные упреки в адрес некоторых философов-марксистов, допускающих в этой своей критике декларативные утверждения и порождающих «иллюзии решенности пока еще нерешенных проблем человекознания и нередко сводящих всю совокупность наук, необходимую для их решения, лишь к социологии» (Ананьев, 1968, с. 16).

В своей уверенности «найти возможности объективного исследования человеческой индивидуальности» и акценте на том, что «измерение этой... глубины возможно лишь объективными методами современной науки, в системе человекознания» (Ананьев, 1968, с. 329). Ананьев явно дистанцируется от каких-либо возможных параллелей с «глубинной психологией» и пессимизмом ее основателя. В этой связи он выражает принципиальную для своей гуманистической антропологии идею о том, «что одним из важных индикаторов человеческой индивидуальности является активность создающей, творческой деятельности человека, *воплощение, реализация* в ней всех великих возможностей исторической природы человека» (там же).

Оптимизм Ананьева в отношении огромных возможностей науки в целом, а также его убежденность в исторической миссии

психологии как интегратора наук в синтетическом человекознании нашли свое воплощение не только в масштабности задуманной им программы комплексного психолого-антропологического изучения человека и в «идеале и в соответствующем обследовании населения страны с целью узнать ее человеческий потенциал, эффективно использовать и развивать его» (Логинова, 2007, с. 46), но и в тех циклах исследования индивидуальности и развития человека, которые он успел реализовать в последний период своей жизни и обобщить в монографиях, ставших для него итоговыми – «Человек как предмет познания» (1968) и «О проблемах современного человекознания» (1977).

Конечно, гуманизм Б. Г. Ананьева как ученого-исследователя нашел свое яркое воплощение не только в его оригинальной теории индивидуальности, являющейся «осью и вершиной» всей разработанной им концепции человека; духом гуманизма проникнуты и многие другие научные разработки, идеи, темы, высказывания этого выдающегося отечественного психолога.

Как известно, первоначальный смысл понятия гуманизма, истоки которого уходят в эпоху Возрождения, имеет непосредственное отношение к проблемам образования, что зафиксировано в термине «humanitas» (образованность), имеющем общий корень с «humanus», так что некоторые современные словари, наряду с его значением «человеческий», приводят и значение «образованный». В связи с этим в контексте нашего анализа не меньший интерес представляют и психолого-педагогические исследования Б. Г. Ананьева, направленные на гуманизацию системы образования и создание новой педагогической антропологии в русле идей К. Д. Ушинского. Она предполагает уважительно-доброжелательное отношение к личности воспитуемого, знание о внутреннем мире и поведении отдельного ребенка, «педагогическую организацию образа и режима жизни подрастающего поколения», а также «сближения со всей системой охраны и укрепления здоровья и обеспечения долголетия» (Ананьев, 1968, с. 14).

В этой связи уместно напомнить, что уже первая монография ученого – «Психология педагогической оценки» (1935) – включала в себя богатый фактологический материал психолого-педагогических характеристик учащихся разных классов и по своей сути содержала модель организации конкретно-психологического исследования.

Б. Г. Ананьев относит работу педагога, как, впрочем, и врача, к наиболее гуманным видам деятельности общества. Соответствующие им науки отличаются от всех других своим специфическим подходом к изучению человека, который основан на «диагностике

состояний, свойств и возможностей «единичного» человека, практической работе с каждым отдельным человеком в целях его воспитания и обучения, профилактики и лечения» (Ананьев, 1968, с. 91).

Для подлинного воспитателя отдельный ребенок, как и для опытного профессионального врача – каждый пациент, подчеркивает ученый, перестает быть лишь одним из многих, лишь носителем имени и фамилии, своего рода «экземпляром» или «штукой» в массе других, а предстает как индивидуальность в собственном смысле слова. «Индивидуальность – это и предмет воспитания, и его условие, а тем более его продукт» (Ананьев, 1968, с. 93).

В системе комплексного человекознания, замечает Ананьев, неизмеримо возрастают педагогические приложения многих наук о человеке, и прежде всего, психологии, физиологии, социологии и др., к которым в последние годы присоединились физико-математические и технические. И в этом факте он видит наглядное подтверждение процесса гуманизации наук.

Отмечая важность единой, научно обоснованной системы учебно-воспитательной работы с детьми, Б. Г. Ананьев в то же время подчеркивает необходимость создания оптимальных режимов обучения и воспитания также и взрослых людей на разных ступенях и периодах их развития, в которых учитывалась бы сочетаемость умственного воспитания с нравственным, нравственного – с физическим и т. д., а также особенности природы и истории жизни воспитуемых. Эффекты учебно-воспитательных воздействий, пишет он, никогда не бывают прямыми, а опосредуются «глубокими структурными особенностями самого индивидуального развития (онтогенеза) человека и историей его воспитания, образования и обучения, опосредующей это развитие» (Ананьев, 1968, с. 32).

Подлинным гуманизмом проникнуты не потерявшие актуальности и сегодня размышления ученого о возможности использовать в процессе обучения уже в ближайшие годы новых технических средств, программированного обучения, обучающих машин и т. д.

Ссылаясь на прогнозы ряда американских ученых и допуская теоретическую возможность изобретения множества подобных средств, Б. Г. Ананьев, тем не менее, воздерживается от поспешных выводов и весьма радужных перспектив своих зарубежных коллег в отношении их повсеместного и быстрого внедрения в практику обучения, особенно с точки зрения их воспитательного эффекта, возможности якобы превратить обучение из долгого и трудного процесса умственной работы в приятное времяпрепровождение. В этой связи он решительно настаивает на том, что многообразные социальные и психофизиологические изменения, которые влекут за собой

такие крупные научно-технические преобразования не только в умственном, но также в нравственном и физическом развитии человека, не всегда носят положительный характер. «Определение меры полезности для развития человека того или иного средства обучения, – пишет он, – возможно только при учете целостной системы воспитания, взаимозависимостей между умственной, физической, чувственной и другими частями воспитания» (Ананьев, 1968, с. 101). Особенно он подчеркивал необходимость взаимосогласования в процессе воспитания умственного и физического развития, учета не только прямых влияний тех или иных вводимых средств умственного образования на умственное развитие, но и косвенного – на физическое развитие.

Таким образом, система образования в школе и высших учебных заведениях, в соответствии с антропологическим принципом и идеей целостности человеческого развития, должна быть по самой своей сути ориентированной в конечном итоге на формирование оптимальной для каждого конкретного воспитуемого структуры индивидуальности, способной к сознательному саморегулированию и саморазвитию, а также к расширению всех внутренних резервов и ресурсов развития личности.

Четкая гуманистическая позиция выражена у Б. Г. Ананьева и при обсуждении им проблемы человека как субъекта труда в условиях интенсивного развития технических средств производства и инженерной психологии. Ученый решительно выступает против одностороннего подхода к изучению человека в системе «человек – машина» в плане так называемых «человеческих факторов техники».

Для него не менее, а скорее более важной, является «другая, психолого-антропологическая сторона, связанная с ролью техники в развитии *самого человека*» (Ананьев, 1968, с. 27), а также с процессом гуманизации этой техники. При этом он значительно расширяет проблематику изучения человека как субъекта труда, включая в нее различные биологические и социальные аспекты гуманистического характера: механизмы работоспособности и отдыха, факторы утомления и восстановления функциональной работоспособности, а также связи этих явлений с типологическими особенностями нервной системы, с общим состоянием человеческого организма и т. д. Речь идет у него также о важности научных разработок в области гигиены труда, с которой, в свою очередь, связаны профилактика и терапия профессиональных заболеваний, требования к нормативам рабочего времени, соотношения работы и отдыха, регулирования нагрузок, эффективных условий преодоления утомлений и т. д.

Сегодня, увы, приходится только сожалеть, читая эти давно написанные строчки, что многое из этой намеченной и реализуемой

в условиях социалистического общества программы превращения «обстоятельств жизни в «человеческие», соответствующие всем антропологическим характеристикам человека» (Ананьев, 1968, с. 21–22) оказалось в условиях современной российской действительности с ее рыночными отношениями и капиталистическим принципом наживы и выгоды любой ценой ненужной «утопией» и анахронизмом.

К числу гуманистических проблем, введенных Б. Г. Ананьевым в широкий контекст психологических исследований, правомерно отнести, на наш взгляд, также проблему ресурсов, резервов и потенциалов человека.

Прежде всего он подчеркивает «гигантский потенциал исторической природы человека» (Ананьев, 1968, с. 15), что предполагает бережное отношение к нему, развитие и рациональное его использование в деле формирования людей будущей эпохи.

Марксистский тезис об исторической природе человека, объединяющий в себе законы истории и природы человека, был особенно близок мировоззрению Ананьева, поскольку соответствовал его собственной идее о целостности человека и необходимости единой науки о нем. Этой целостностью обладают также резервы и ресурсы человека как индивида, субъекта и личности, «между линиями развития которых не только допустимы, но и необходимы аналогии» (Ананьев, 1968, с. 325). На основе выявления этих аналогий и взаимосвязей ученый считал возможным построить в будущем «некоторую общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» (там же).

Рассматривая ресурсы и резервы как потенциальные силы человеческого развития, он в то же время дифференцирует их на разные классы. Наряду со специальными способностями, одаренностью и трудоспособностью, Б. Г. Ананьев в числе основных потенциалов развития выделяет и совершенно новый класс – жизнеспособность и непосредственно связанную с ней жизнестойкость.

Несмотря на широкое использование этого понятия, Б. Г. Ананьев не дает ему конкретного определения. Можно допустить, что имеется в виду общая способность человека к эффективному функционированию, которая соотносится с высоким уровнем жизненных функций, с наиболее активными и продуктивными фазами человеческой жизни. Нам представляется особенно важным подчеркнуть, что понятие жизнеспособности используется им в одной связке с понятиями долголетия и здоровья.

Как справедливо отмечает К. А. Абульханова-Славская, одним из проявлений гуманистического подхода в отечественной психологии в 80–90-е годы прошлого столетия было нарастающее внимание к проблемам здоровья и болезни человека (Абульханова-Славская, 1997, с. 332). В этом она видит одну из новых тенденций развития личностного направления в тот период, по сравнению с предыдущими годами. Полагаем, что в этом общем тезисе поправка должна быть сделана, пожалуй, в отношении Б. Г. Ананьева, который уже в 60-е годы обратился к проблеме здоровья и долголетия, включив их в структуру психологического знания, прежде всего, с связи с введенным им новым понятием жизнеспособности. Последняя может быть идентифицирована и измерена не только через показатели общей трудоспособности, но и на основе учета активного долголетия и здоровья.

В своем рассмотрении жизнеспособности главное внимание Б. Г. Ананьев уделяет факторам сохранения, воспроизводства и повышения ее уровня. Одним из таких факторов является, конечно, сформированная индивидуальность с ее целостной организацией свойств и саморегуляцией, обеспечивающая единое направление развития и стабилизирующая общую структуру человека (Ананьев, 1977, с. 274).

Другим важным фактором сохранения жизнеспособности и жизнестойкости, а следовательно, и общего долголетия, особенно когда речь идет о современном человеке, является «постоянная тренируемость интеллектуальных функций». Основываясь на данных современной психофизиологии и геронтологии, Ананьев из всей совокупности обстоятельств, влияющих на физическое долголетие человека, в качестве центрального звена выделяет «воспитанность интеллекта и способность к постоянному интеллектуальному напряжению» (Ананьев, 1968, с. 102).

Конечно, жизнеспособность, как и долголетие, является продуктом не только онтогенетической эволюции, но и жизненного пути человека как личности и субъекта деятельности. В этой связи внимание ученого привлекает феномен замедления процессов старения, наметившийся за последние десятилетия. Считая его не результатом генетически мутационных изменений, а прижизненным приобретением индивидуального развития современного человека, Б. Г. Ананьев связывает этот эффект с факторами социального характера. Это – определенный образ жизни и деятельности человека, мера его социальной активности, живая связь с современностью, наличие или отсутствие стрессоров, главными из которых являются конфликтные ситуации и др.

Анализируя проблему старения и отмечая фазный характер истории личности – старт, кульминация («пик») и финиш, – ученый с чувством озабоченности и тревоги выделяет в этом процессе явления деперсонализации и деформации личности, возникающие в связи с прекращением профессиональной трудовой деятельности в той или иной области общественной жизни, производства и культуры. Он пишет о том, что внезапное блокирование всех потенциалов трудоспособности и одаренности в связи с прекращением многолетнего труда, которое у многих связано с выходом на пенсию, образует в жизни людей своеобразный вакуум, и для них «начинается драматический период у м и р а н и я личности» (Ананьев, 1968, с. 110). Это, в свою очередь, приводит к функциональным нервным и сердечно-сосудистым заболеваниям – в общем, к психогенным заболеваниям (там же). Как видим, Б.Г. Ананьев со всей остротой ставит эту жизненно важную для многих миллионов людей проблему, привлекая к ней внимание общественности и соответствующих государственных органов.

Но сам он, как ученый и гражданин, был настроен оптимистически, полагая, что уже в скором времени станет возможным противостоять инволюционным процессам и деформациям личности такого рода. «Мы не можем считать все потенциалы личности и субъекта «исчерпанными» в процессе старения индивида, – отмечает он, – против этого говорят факты, которые мы рассматривали раньше. Поэтому в ближайшем будущем человечество, надо полагать, найдет более рациональные способы использования этих потенциалов в такие моменты жизненного пути, которые в наибольшей степени характеризуются накоплением жизненного опыта» (Ананьев, 1968, с. 161).

К сожалению, проблема жизнеспособности, как и общая идея Б.Г. Ананьева о необходимости создания системы научных знаний о резервах и ресурсах человеческого развития, о его истинных потенциалах, которые еще крайне недостаточно используются обществом, не получили пока успешной реализации и дальнейшего развития в отечественной психологии. Сегодня эта проблематика является одной из приоритетных в западной гуманистической и позитивной психологии. В последние годы, например, плодотворно разрабатывается концепция жизнестойкости, в рамках которой американским психологом Сальваторе Мадди предложен специальный опросник «Hardiness Survey», на основе которого проведена целая серия эмпирических исследований (см. Леонтьев, Рассказова, 2006).

Полагаем, что в ближайшие годы усилиями отечественных психологов будет операционализировано и понятие жизнеспособности, к рассмотрению которого более полувека тому назад обратился

Б. Г. Ананьев, описана психологическая структура этого феномена и формы его проявления в жизни и, как надеялся он сам, раскрыты связи между этим и другими потенциалами человека, такими, например, как общая трудоспособность и специальные способности (Ананьев, 1968, с. 326).

Итак, для Б. Г. Ананьева, убежденного гуманиста, укрепившего гуманистические позиции отечественной психологии по целому ряду научных направлений, проблема человека – великая, вечная и универсальная проблема. К ней он обращается и в своей публичной лекции о Ф. М. Достоевском, прочитанной незадолго до смерти, заключительные слова которой воспринимаются сегодня как его напутствие будущим поколениям психологов. «И вот Достоевский, который так высоко ценил эту собранность, эту необычайную широту социальных связей человека, в то же время показывал на каждой странице своего произведения, как нужно ж а д н о всматриваться в другого человека, как нужно видеть в этом другом человеке ц е н н о с т ь, независимо от того, что такое этот человек по своему статусу и по своим интеллектуальным возможностям. Высшая ценность – человек. Да, действительно, поэтому можно сказать, что Достоевский принадлежит человечеству и в нем выражено максимально человеческое» (Ананьев, 2007, с. 37).

Последние слова с полным основанием можно отнести и к самому Б. Г. Ананьеву как личности и как ученому, оставившему глубокий след в истории современной психологической науки и ставшему примером высокого служения науке и своему народу.

ЛИТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. С. 270–374.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б. Г. Публичная лекция, посвященная 150-летию Ф. М. Достоевского // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5.
- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 9–33.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
- Логинова Н. А. Феномен человека: жизнь и творческая индивидуальность Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5.
- Меньшикова Л. В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5.

В. В. Знаков

ИДЕИ Б. Г. АНАНЬЕВА И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

На неклассическом этапе развития научного познания для ученых стало ясно, что любое объективное научное знание неизбежно несет на себе отпечаток мировоззрения, опыта, гипотез получившего его субъекта. В этом контексте я попытаюсь посмотреть на методологические проблемы современной психологии сквозь призму того, чему меня учили непосредственные учителя, т. е. руководители дипломной работы, кандидатской и докторской диссертаций – Б. Г. Ананьев, О. К. Тихомиров и А. В. Брушлинский.

В этой работе речь пойдет о Б. Г. Ананьеве.

Борис Герасимович Ананьев был удивительным человеком. Поражал масштаб его личности, огромная эрудиция и особенно научный азарт, с которым он из множества, на первый взгляд, не связанных между собой фактов составлял целостную научную картину междисциплинарного изучения человека. Его лекции завораживали не только студентов факультета психологии Ленинградского университета. На них можно было встретить видных, а иногда даже и выдающихся представителей ленинградской интеллигенции. Сороковая аудитория в бывшем особняке графа А. Г. Бобринского на Красной улице всегда была переполненной.

Чем же так привлекали психологов и людей других профессий эти размышления вслух по поводу наук о человеке и их роли в системе гуманитарного и естественнонаучного знания? Ананьев, явно опережая свое время, раскрывал заманчивые перспективы создания такой целостной науки о человеке, в которой психологи продуктивно сотрудничают с учеными из других областей познания.

Борис Герасимович, безусловно, обладал незаурядными аналитическими способностями. Но хочу подчеркнуть, что здесь я имею в виду, прежде всего, завершающий этап научного творчества

Ананьева, т. е. 1960–1970 годы. Объективные процессы развития научного познания в психологии XX–XXI вв. в разные периоды были направлены как на дифференциацию областей психологической науки, так и на их интеграцию. Тенденция к дифференциации характеризует развитие не только психологии: по этому пути идут все фундаментальные науки, и степень их дифференциации является показателем прогресса научного знания. В психологической науке эта тенденция наиболее отчетливо проявлялась именно в 1960–1970 гг. В это время происходило интенсивное формирование инженерной, социальной, педагогической, юридической и других отраслей психологической науки. Интеллектуальные усилия психологов были сфокусированы скорее на изучении отдельных сторон психики человека (памяти, мышления, свойств личности), чем на стремлении понять ее как системно организованное целое. Прекрасные аналитические способности проявляли Лев Маркович Веккер, Иосиф Маркович Палей, Владимир Николаевич Мясищев и другие известные исследователи, преподававшие в те годы на факультете психологии ЛГУ.

На этом фоне *синтетический* способ размышлений Бориса Герасимовича, рассуждений, развертывающихся прямо на глазах сидящих в зале, нередко производил на слушателей ошеломляющее впечатление. Поражала его способность соединять, казалось бы, несоединимое. В намечаемых контурах единой структуры человекознания разрозненные факты из антропологии, медицины, биохимии органично связывались, например, со сведениями из области литературы и искусства. Однако в центре его рассуждений всегда оказывалась психология человека. И закономерным был вывод о том, что вследствие многоуровневости, многомерности, онтогенетической динамики развития исследовать психологию можно только комплексными методами.

Краеугольным камнем комплексного подхода для Ананьева служило представление о том, что психология становится важным орудием связи между всеми средствами познания человека, объединяемыми в новом синтетическом человекознании. Он никогда не считал, что комплексный подход это и есть концепция целостности изучаемых феноменов. Однако для него безусловная приоритетная цель комплексного подхода заключалась в том, чтобы построить исследовательский цикл, программу, которая обеспечивала бы в будущем построение такой концепции. Главными он считал *три* раздела программы.

Во-первых, определение основных факторов и условий, детерминирующих развитие человека – биологических, социальных,

правовых, идеологических и т. д. *Во-вторых*, выявление внутренних закономерностей развития (механизмов и стадий эволюции, стабилизации и инволюции). *В-третьих*, описание основных компонентов целостной структуры человека и взаимосвязей, определяющих его реакции на внешние и внутренние воздействия. Сквозными, объединяющими все разделы программы, он считал характеристики практической и теоретической деятельности человека.

Уже 35 лет Бориса Герасимовича нет с нами, но его идеи о комплексном исследовании не утратили своей актуальности. Наоборот, они все больше начинают открывать современным психологам новые грани проблемы человека как центра всей системы научного знания, особенно социогуманитарного.

Среди современных комплексных исследований человека следует особо отметить те направления, на важность которых много лет назад указывал Ананьев.

Первым направлением является *аксиология* – наука о ценностях жизни и культуры, духовного развития человека и общества, содержании внутреннего мира личности и ее ценностных ориентациях.

Второе направление, ставшее в последнее время предметом оживленных научных дискуссий, – это *акмеология*, наука об интеллектуальной и нравственной зрелости человека, способствующей достижению им пиков развития во всех областях его бытия.

Еще одно направление – *активность человека как одна из главных проблем педагогической антропологии*. Борис Герасимович подчеркивал, что ни в каком возрасте ребенок не является пассивным объектом воспитательных воздействий: он соучастник всего процесса воспитания. В наше время особенно важно отдавать себе отчет в том, что человек как объект целенаправленных общественных воздействий и обстоятельств жизни все больше и больше становится активным субъектом – посредством собственных поступков, принимаемых им решений. Социальная и научная значимость психологических исследований формирования и развития человеческой субъектности очевидна. И потому приятно осознавать, что именно Институт психологии РАН сегодня превратился в основной российский научный центр исследований в области психологии субъекта.

Огромный кругозор и умение в многообразии фактов и теорий вычленять главное способствовало тому, что Ананьев сложные психологические проблемы мог объяснять простыми словами. Мне посчастливилось почувствовать это на себе.

В 1970 г. я очень гордился тем, что он выделил меня из массы студентов и предложил писать курсовую работу под его руководством.

Сегодня я бесконечно признателен Борису Герасимовичу за то, что он сформулировал перед незрелым первокурсником серьезную комплексную проблему, не утратившую своей актуальности и научной привлекательности и по сей день. Проблему он обрисовал так: в психологии есть большой массив данных о том, как осмысление и понимание материала влияет на его запоминание. Но интересна и «обратная сторона медали»: как оперативная память влияет на решение и понимание мыслительной задачи.

Впоследствии я осознал не только междисциплинарный, но и уровнево-парадигмальный характер психологической проблемы понимания. Различные парадигмы исследования психического объединяет то, что в них первоначально для анализа является проблемная ситуация, *непонимание*, а направлен научный поиск на *понимание* изучаемых явлений.

Перечитывая сегодня Ананьева, переосмысливая теоретические и эмпирические основания его исследований, можно прийти к заключению, что они во многом вписываются в основные современные парадигмы исследования психики. Предельно обобщая, можно утверждать, что, исследуя психику, мы опираемся преимущественно на одну из трех научных традиций – *когнитивную*, *герменевтическую* или *экзистенциальную*. Каждой из них соответствует свой тип понимания изучаемых явлений – это *понимание-знание*, *понимание-интерпретация*, *понимание-постижение*.

Когнитивный, герменевтический и экзистенциальный планы изучения психики – это та реальность, которая прослеживается в работах многих современных психологов. Однако в публикациях и докладах большинства из них эти планы присутствуют не как «и», а как «или». Мало кто способен посмотреть на психологические проблемы (мышления, мотивации, оптимизма и т. д.) под неодинаковыми углами зрения, с позиций разных парадигм. В результате многие психологи могут вполне профессионально и квалифицированно обсуждать, к примеру, понимание как познавательный феномен. Когда же речь заходит об экзистенциальных аспектах проблемы, то выясняется, что представления о них у этих психологов весьма смутные, неопределенные и явно не научно рациональные. Однако, к счастью, в российской психологии имеются и редкие исключения из этого правила. Такие ученые обладают не только огромным кругозором, но системным упорядоченным мышлением. К таким исследователям, безусловно, принадлежал Б. Г. Ананьев.

Кратко опишу три названные типы понимания и парадигмы исследования психики.

Когнитивная традиция

Когнитивный план изучения психической реальности характеризуется акцентом на познании и поведении человека, стремлением ученых выявить общие закономерности психического развития, большим интересом к фактам и правилам, чем к исключениям. Когнитивные исследования в основном имеют отражательно-познавательную направленность, т. е. ориентированы на изучение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

Характерная особенность *понимания–знания* заключается в необходимости наличия у понимающего субъекта предварительных знаний об объекте понимания: человек понимает только то, что он может соотнести со своими знаниями, что не противоречит его прошлому опыту. Отсутствие знаний ведет к непониманию. Например, мне трудно понять причины трепетного отношения, уважения и любви британцев к принцессе Диане.

Анализ знаний, необходимых для понимания, – распространенный методический прием в современной психологии, особенно когнитивной. Когнитивная традиция психологического познания основана на применении таких методов, которые выявляют знания о закономерных, как правило, повторяющихся событиях и явлениях. Закономерности в когнитивной психологии нередко отражаются в моделях. При этом считается, что понимать факт, событие или явление – значит иметь его рабочую модель. В частности, П. Н. Джонсон-Лэйрд соотносит понимание с созданием мысленных моделей и полагает, что понять фрагменты каких-либо событий или ситуаций можно, только сформировав мысленное представление, являющееся моделью целого (Johnson-Laird, 1983). Ранее подобную точку зрения высказывал А. А. Брудный. Он рассматривал понимание как взаимодействие понимающего субъекта «с некоторым объектом, в результате которого воссоздается работающая модель этого объекта. Понять – значит собрать работающую модель» (Брудный, 1975, с. 115).

Когнитивный модельный подход к объяснению сложных взаимосвязей психических процессов является одним из основных способов изложения результатов в масштабном комплексном исследовании онтогенетического развития психики, проводившемся под руководством Ананьева. Характерным *примером* здесь может служить объяснение Борисом Герасимовичем того факта, что в юношеском возрасте пики развития памяти на год предшествуют пикам продуктивности мышления. Согласно его модели, прежде чем мышление достигает пика продуктивности, способствующего эффективному

решению задач, должно произойти накопление некоторой информационной базы, т. е. знаний, которые человек сумеет осмысленно применять в процессе решения.

Наличие предварительных знаний о понимаемом играет существенную роль во многих ситуациях человеческого бытия. Далеко не всегда нам хватает знаний, необходимых для полного понимания смыслов тех проблем, ситуаций, в которых мы оказываемся. Например, гуманитарий, случайно попавший на научный доклад по теоретической физике и задумавшийся над тем, о чем идет речь, в лучшем случае поймет только то, что обсуждаются проблемы физики твердого тела или квантовой электродинамики. И в большинстве случаев ему будет этого достаточно. Однако в жизни бывают и другие ситуации. Для понимания смысла поступка человека или лозунга политической партии необходимо выявить цели, которые они стремятся достичь, и ценности, на которые ориентируются. Это такие ситуации человеческого бытия, к которым неприменимо *понимание–знание*.

Герменевтическая традиция

Понимание – интерпретация возникает у субъекта в результате отнесения понимаемого к какой-то определенной категории, выражающей то или иное положение вещей, ценность, норму, смысл и т. п. Показательные примеры понимания – интерпретации приводятся в интересном исследовании Р. Шенка с соавторами. В нем выделяется семь типов намерений, «расшифровывание» которых ведет к появлению у слушателя различных смыслов понимаемого высказывания: смысла предписания, аргументации, потребности и т. п. (Shank, 1982). Очевидно, что в этом случае смысл высказывания зависит не только от объективно сказанного. Значимую роль играют субъективные способы «расшифровки» целей говорящего, а также ценностно-смысловые установки слушателя, побуждающие его осуществлять интерпретацию путем обращения к определенной категории.

Интерпретация является центральной категорией герменевтики. Интерпретация – это такая работа мышления, которая состоит в расшифровке смыслов, скрытых в культуре. В процессе интерпретации интерпретируемый и потому конструируемый мир, например, текстовых событий, соприкасаясь с реальным внутренним миром читателя, изменяет его. Интерпретация способствует созданию новой жизненной позиции читателя, формированию нового самопонимания. Получается, что повествование как бы *возвращается в жизнь*, вписывается в мир повседневного опыта интерпретатора:

при помощи повествований жизненному опыту субъекта придается новый смысл.

Герменевтическая научная традиция не сводится к познанию истины, она скорее ориентирована на ценностно-смысловую интерпретацию действительности. Применительно к пониманию это означает, что при его анализе на передний план выступают не достоверные знания о понимаемом объекте, а *ценностное отношение* к нему. Последнее определяет субъективный характер интерпретации фактов, событий, явлений, т. е. ее зависимость от личностного знания, опыта, пристрастий и точек зрения. При этом следует иметь в виду, что субъективное – это не противоположность объективного, а неотъемлемая составляющая психологического знания, современных представлений ученых о рациональности как основе научного мышления. Эта линия рассуждений была ясно обозначена в трудах С. Л. Рубинштейна.

Типичной работой Ананьева, по духу, по своей глубинной сути соответствующей герменевтической исследовательской парадигме, является «Психология педагогической оценки». Разумеется, как человек своего времени он употреблял иные слова и понятия. Однако из содержания работы, в которой обсуждаются оценочные представления педагога о школьнике, психологическая ситуация оценки на уроке, влияние педагогической оценки на самооценку школьника, со всей очевидностью следует важность учета ценностных ориентаций учителя, смысловых образований его личности, субъективного характера оценивания и интерпретации (Ананьев, 1980).

Экзистенциальная традиция

Экзистенциальная традиция исследования психической реальности проявляется в направленности ученых на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта. Экзистенциальные компоненты психики – это не столько конкретно-ситуативные ее составляющие, сколько бытийные, относящиеся к смысловым ориентациям. Они связаны с пониманием субъектом себя в реальных ситуациях человеческого бытия. В бытийном плане смысловые ориентации имеют для каждого человека не только конкретное адаптационное значение, но и более глубокий экзистенциальный смысл. К «пониманию себя в мире», «экзистенциальным размышлениям о себе» субъект приходит благодаря ретроспективному и антиципирующему интересу к своему внутреннему миру. Они направлены на поиск смысла своего существования, своих поступков и мысленный выход за пределы не только конкретной коммуникативной ситуации, но и собственной жизни, включение

ее в иную систему координат, в которой жизнь наделяется смыслом. Экзистенциальные составляющие психики воплощаются не столько в научно достоверных знаниях и познавательной деятельности, сколько в смыслах и приобщении к разнообразным ценностям. С этой точки зрения, понять – значит приобщиться к понимаемому, представляющему определенную ценность для понимающего субъекта и соотносенному со смысловыми образованиями его личности.

Для экзистенциальной парадигмы исследования психики типичным является *понимание – постижение* ситуаций человеческого бытия. Понятие «постижение», с одной стороны, по объему и содержанию является более широким, чем категории «познание» и «интерпретация». Однако, с другой стороны, оно оказывается и значительно более размытым, трудно уловимым и поддающимся вербальному объяснению. Основная причина этого в том, что феномен постижения является неотъемлемой частью человеческого бытия, экзистенции, не поддающейся рефлексивному анализу. Еще С. Кьеркегор противопоставлял свое мировоззрение картезианской уверенности в том, что бытие пронцаемо для мышления и, следовательно, может быть описано в понятиях. Он утверждал, что экзистенция есть то, что всегда ускользает от рационального понимания. Доводя эту мысль до крайности, экзистенциалисты даже утверждают, что существование не позволяет мыслить (Болнов, 1999). Главенствующую роль играет не мышление, которое они понимают как логическое, рациональное, а *постижение*, основанное на интуиции, переживании, неосознаваемом знании.

Если учесть сказанное, то неудивительно, что с экзистенциальной точки зрения задача понимания для субъекта состоит в том, чтобы интуитивно постичь целое еще до ясного осознания его частей. Процесс понимания, предшествуя знанию, порождает плохо осознаваемый понимающим субъектом контекст понимаемого. И чем отчетливее человек осознает ограниченность своего знания, его слитность с непознаваемым контекстом, тем, как это ни парадоксально, он осмысленнее им оперирует (Бакеева, 2004). Поскольку субъект отдает себе отчет в принципиальной невозможности отчетливого «знания о знании», то получается, что он *понимает, не зная*. Таким образом, если субъект хочет проникнуть в суть дела, то ему нужно не задерживаться на буквальном значении отдельных деталей понимаемого, а стараться постичь целое. Именно так осуществляется понимание – постижение.

Поразительно глубокие иллюстрации понимания – постижения нетрудно найти в работах Ананьева по психологии искусства. Синтетическое понимание, основанное на неосознаваемом знании,

он связывал с понятием неопределенности. В заключение приведу цитату из его доклада, посвященного 150-летию Ф. М. Достоевского: «И когда Раскольников страдает, мучается, когда он доходит до пароксизма буквально, это не страх, это ужас перед бытием, ужас перед тем, что он сделал, и ужас перед тем, что он не может с собой ничего сделать. Это был удивительный феномен, который им описан впервые. Да, действительно, он должен был разрешить неопределенность, уйти от неопределенности. Что угодно – казнь, смерть, лишь бы была определенность» (Ананьев, 2007, с. 36). Разве такое понимание ситуации человеческого бытия не основано на постижении?

Я привел только три примера из работ Б. Г. Ананьева, соответствующие трем современным парадигмам исследования психики. Однако в огромном научном наследии Бориса Герасимовича их можно найти десятки. Надеюсь, что это будет сделано.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2-х тт. М., 1980. Т. 2. С. 128–278.
- Ананьев Б. Г. Публичная лекция, посвященная 150-летию Ф. М. Достоевского // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 5. С. 32–37.
- Бакеева Е. В. Апофатическое мышление как «метод» понимания // Известия Уральского государственного университета. 2004. № 29. С. 37–43.
- Большов О. Ф. Экзистенциальная философия. СПб., 1999.
- Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109–117.
- Johnson-Laird P. N. Mental Models – Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge, 1983.
- Shank R. C. et al. What's the point? // Cognitive science. 1982. Vol. 6. № 3. P. 255–275.

Т. Н. Листопад

Вклад Б. Г. Ананьев в институционализацию психологической науки

Наука – это, в первую очередь, накопление новых знаний об окружающей действительности, а задача истории науки состоит в воссоздании динамики становления и формирования этого знания. В связи с этим изучение познавательной активности и продуктивности ученого составляет основную задачу историка психологии, изучающего творческое наследие отдельного ученого. Однако не менее важным является также рассмотрение вклада ученого в формирование отраслевой и организационной структуры соответствующей области знания. Вероятно, нет необходимости доказывать, что научное познание – это результат творческой деятельности не одного человека, а определенной совокупности людей: предшественников, коллег, единомышленников, оппонентов. Другое дело, что часто результаты этой совокупной познавательной деятельности имеют персонифицированную привязку и остаются в истории науки соотнесенными с фамилией лишь одного, конкретного ученого. Отметим, что этот обобщенный, но часто персонифицированный результат научной деятельности представлен не только в виде научных идей, но и в других формах. Наука – это не только открытие или обоснование нового знания, но также систематизация и структурирование уже существующего знания, создание предпосылок и условий для новых научных исследований, и, в конце концов, она включает процессы институционализации научной деятельности, формирования ее как социальной системы.

Безусловно, основу процессов институционализации науки как общественного института составляет усиление роли и значения науки как самостоятельной социальной сферы. Принято рассматривать процесс институционализации науки и ее областей как результирующую двух составляющих, часто не совпадающих

между собой по темпам реализации – *внутренней логики становления научных областей по предметно-методологическому принципу* (сюда обычно включают процессы специализации, дифференциации и междисциплинарного взаимодействия) и *административных решений о создании научных учреждений* – научных институтов, кафедр, лабораторий (Ушаков, 2005, с. 414). Часто именно показатели институционализированности науки и ее отдельных областей выступают в качестве критериев оценки уровня ее развития. Об уровне развития науки можно судить по ряду показателей: в частности, по количеству научно-исследовательских учреждений, развернутости системы подготовки научных кадров, числу издаваемых научных журналов, многообразию профессиональных сообществ, регулярности проведения научных форумов, количеству финансируемых исследовательских проектов и др. Именно они совершенно обоснованно используются в наукометрических, науковедческих исследованиях. Гораздо реже исследователи обращают внимание на такой показатель развития науки, как ее *отраслевая структура науки*. Между тем, если исходить из того, что каждая отрасль конкретной науки, как правило, посвящена глубинной разработке круга проблем и направлений, становится очевидным, что именно отраслевая структура науки является одним из важнейших качественных показателей ее функционирования и уровня развития.

Обратимся, в контексте изложенных рассуждений, к творчеству одного из выдающихся российских психологов Бориса Герасимовича Ананьева и проанализируем его вклад в институционализацию психологической науки. Оговоримся при этом, что процесс институционализации психологии как научной дисциплины – это длительный процесс, который начался с конца XIX в., с момента создания первых экспериментально-психологических лабораторий. Поэтому речь может идти лишь о вкладе в этот процесс Ананьева.

Известно, что Б. Г. Ананьев особое внимание уделял *структурированию научного знания о психологических аспектах в изучении человека*. Предложенные им структурные схемы наук об изучении человека как индивида, как личности, как субъекта деятельности, представленные в его классической работе «Человек как предмет познания», до сих пор являются непревзойденными. И хотя позиция Б. Г. Ананьева по этому вопросу встретила определенную критику (скорее, по частным вопросам предлагаемой им схемы, чем по существу), тем не менее, на сегодняшний день никто не сумел выполнить данную работу лучше, чем это было сделано им. Тем самым в конце 70-х годов прошлого столетия ученым были определены векторы развития не только человекознания, но и психологии,

потенциальные зоны ее междисциплинарных связей в системе наук, дифференциация отраслей по проблемно-методологическому принципу. Можно сделать вывод о том, что Ананьев первым в российской психологии не только поставил грандиозную задачу структурирования психологического знания, но и предложил вариант ее решения, актуальный и для современной психологии.

Представляется, что формирование любой новой отрасли знания начинается с ключевой идеи, которая в ходе своего развития, эмпирической проверки и методологической фальсификации впоследствии и конституируется как проблемная область и далее – как отрасль науки. Можно выделить ряд идей Б. Г. Ананьева, которые сегодня фактически лежат в основе самостоятельных отраслей или направлений психологии.

Во-первых, это идея о половозрастных особенностях человека как первичном классе индивидуальных свойств человека. Поставленная Ананьевым проблема *полового диморфизма*, т. е. взаимосвязи биологического пола и психологических особенностей человека, сегодня получила развитие в таком направлении психологии, как психология половых различий. Б. Г. Ананьев обратил внимание исследователей на роль врожденных характеристик человека, в частности пола, в функционировании психики (в уже упоминавшейся книге ученого этому посвящен специальный параграф) и впоследствии проблема пола стала интересовать широкий круг психологов, в том числе и социальных психологов. Практическая и теоретическая важность проблемы привела к формированию такого направления современной психологии, как гендерная психология, которая, конечно же, изучает не психологические особенности, обусловленные биологическим полом, а представления человека о своей половой идентичности. Но то, что Б. Г. Ананьев подчеркивал роль пола и половых различий, сегодня учитывается и специалистами по гендерной психологии, и специалистами в области дифференциальной и индивидуальной психологии.

Во-вторых, это идея Ананьева о необходимости изучения в психологии *целостного жизненного пути человека*, как подчеркивал Ананьев, «не только жизненного пути, но и в совокупности с его онтогенетическим развитием». Именно в этом контексте Ананьевым была поставлена проблема психологического изучения взрослого человека. Ученый обосновал, что период взрослости, как и другие периоды целостного жизненного пути человека, имеет свою динамику, особенности, кризисы и составляет неотъемлемую часть общего психического развития человека как индивидуальности. Сегодня эта идея получила отражение в разрабатываемой Н. В. Кузьминой,

А. А. Деркачем, А. А. Бодалевым и др. отрасли психологии, получившей название *акмеология*.

В-третьих, идея Ананьева о преемственности психологического знания и отечественной психологии как неотъемлемой и составной части мировой психологической мысли. Представляется, что именно его научные разработки по изучению творческого наследия русских мыслителей не только привлекли внимание к исследованию этой проблемы, но и легли в основу формирования истории российской психологии как самостоятельного направления исследований. Известно, что именно истории психологии Ананьев посвятил свою докторскую диссертацию (более 800 страниц текста), которую успешно защитил в 1939 г. и над которой ученый интенсивно работал в течение двух лет. Часть докторской диссертации, представленная в его монографии «Очерки истории русской психологии XVIII–XIX вв.» (1947), и сегодня является одним из классических исследований российской психологической науки в контексте мировой психологической мысли. Конечно, не хотелось бы умалять роль и вклад других ученых, но представляется, что именно авторитет Ананьева и фундаментальность разработки им данной проблемы позволили более уверенно и смело последующим исследователям говорить о самобытном характере психологии в России, способствовали оформлению истории психологии в самостоятельную отрасль психологической науки.

Организационное развитие отечественной психологии так же тесно связано с творчеством Б. Г. Ананьева. Он стоял у истоков создания Общества психологов СССР, был организатором крупных научных мероприятий: Научной психологической конференции университетов (1947), Всесоюзного совещания по психологии личности (1956), II съезда Общества психологов СССР в Ленинграде (1963) и др. Ананьев был инициатором создания и руководителем кафедры психологии и отделения психологии на философском факультете ЛГУ (1944), а впоследствии – факультета психологии университета (1966). Вероятно, нет необходимости напоминать, что именно в соответствии с научной концепцией Б. Г. Ананьева были созданы первые в стране лаборатории по инженерной психологии (1959), которую возглавил Б. Ф. Ломов, и социальной психологии (1962), во главе которой встал Е. С. Кузьмин, ученик Б. Г. Ананьева. Можно констатировать, что в организационном плане Б. Г. Ананьев продолжил традиции своего учителя В. М. Бехтерева, который тоже отличался серьезными организаторскими способностями и внес вклад в формирование ряда важнейших научных психологических структур.

Таким образом, анализируя вклад Б. Г. Ананьева в развитие психологии в России, следует учитывать не только его научные идеи, но и вклад в институционализацию психологии как важный результат его творческой и организаторской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки. М., 2005.

Н. А. Логинова

Б. Г. АНАНЬЕВ КАК МЕТОДОЛОГ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В год столетия Бориса Герасимовича Ананьева возрос интерес к его научному наследию. Он являлся одним из основателей психологической науки в СССР, наряду с Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, В. Н. Мясищевым. Однако масштаб его теории и творческой индивидуальности недооценен психологическим сообществом, а его идеи мало привлекают участников современных методологических споров.

Особенностью методологических работ Б. Г. Ананьева было то, что они были связаны преимущественно с решением конкретных задач, диктуемых актуальными запросами времени и насущными потребностями психологической науки. Вторая особенность его подхода – выход в методологию через историю науки: связь методологических поисков с анализом современной ситуации в науке и осмыслением ее перспектив. Он наметил программу развития психологии в союзе со всеми науками о человеке. На последнем этапе жизни Б. Г. Ананьев с особой силой занялся методологическими вопросами, как бы замыкая круг своих исканий.

Б. Г. Ананьев был активным участником методологических дискуссий на рубеже 20–30-х годов XX в. В то время он заявил о себе такими статьями, как «Предмет и метод рефлексологии» (1929), «Социогенетическая теория развития поведения человека» (1930), «К методологии профессиоведения» (1931), «О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии» (1931). В результате методологических дискуссий советская психология пришла к методологическому единству на марксистской основе, что и определило ее место в мировой психологии как оригинальной научной школы со своими четко выраженными принципами и основополагающими идеями.

На философском уровне Б. Г. Ананьев был материалистом и марксистом. Ему близки были идеи К. Маркса о естественноисторической природе человека и единой науке о нем. У В. И. Ленина он находил много созвучного его собственным теоретическим представлениям по вопросам теории отражения, особенно касающихся природы ощущений. На развитие теории Б. Г. Ананьева большое влияние оказала философия Н. Г. Чернышевского, которого он высоко ценил. Антропологический принцип, разработанный в трудах Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, В. М. Бехтерева, стал основополагающим в его психологической теории.

На уровне общенаучной методологии Б. Г. Ананьев явился приверженцем комплексного подхода, реализуя его на практике в процессе организации и проведения комплексных исследований человека в целях его психологического познания. Его глубоко интересовала кибернетика и другие новые теории и идеи общенаучного характера. Есть несомненная преемственность методологических взглядов Б. Г. Ананьева с объективной психологией И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, а также с педагогической антропологией К. Д. Ушинского.

Особый вклад внес Б. Г. Ананьев в разработку конкретно-научного уровня методологии психологии. Он развивал принципы объективности, детерминизма, отражения, деятельности, принцип генетического исследования, стремился утвердить в отечественной психологии антропологический принцип как воплощение идеи психобиосоциального единства человека – субъекта сознания и деятельности.

Б. Г. Ананьев существенно обогатил основные категории психологии, особенно категории отражения и личности, дал целостное описание человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности. Причем каждая из этих ипостасей человека выступила в его теории как структурированная целостность, наивысшая из которых по уровню интеграции – индивидуальность – гармоничная и потому особенно продуктивная и жизнеспособная система.

Б. Г. Ананьев сформулировал предмет психологии как психологическое исследование человека-субъекта и его бытия и, соответственно, разработал проект онтопсихологии. Он выстроил генетическую классификацию психических явлений, выделив в ней психофизиологические функции, систему психологических наук, структуру общей теоретической и экспериментальной психологии. Большую научную ценность представляет разработанная Б. Г. Ананьевым разветвленная систематика наук о человеке, в которой психологии принадлежит интегративная роль. Он же создал оригинальную классификацию методов психологии, в основу которой положил логику реального исследовательского процесса.

Б. Г. Ананьев много сделал для возрождения таких методов, как психография и биографический метод, способствовал внедрению психологических тестов в отечественную научную практику. Он предложил конкретно-научный микровозрастной подход в психологии развития. В его комплексных исследованиях впервые в отечественной психологии апробированы разные методы математической статистики.

Наконец, Б. Г. Ананьев выступил *футурологом* психологии. Он раскрыл ее перспективу и сформулировал конкретные задания на будущее: создать аналог системы Д. И. Менделеева для психологии, разработать семиотику психологической науки, развивать методы и крепить на деле союз со смежными науками, особенно с естествознанием, являющимся важнейшим источником развития психологии.

Сама концептуальная система Б. Г. Ананьева – результат его трудного пути познания – является уникальным методологическим образцом гармоничной системы, в которой сочетаются теория и эмпирическая база, гуманитарный и естественнонаучный подходы, анализ и синтез, чувственные и логические источники ее происхождения.

В. А. Мазилев

Б. Г. Ананьев и методология психологии

В начале XXI в. важным является исторический анализ пути, пройденного российской (в недавнем прошлом советской) психологией. Официальный миф, утверждавший единство советской психологии, развеялся без следа. Теперь уже всем стало ясно, что никакого единства на самом деле не было. Были разные подходы, направления, школы, что является обязательным условием развития науки в целом.

Среди психологов, исследованиями которых были созданы основы современной российской психологической науки, особое место принадлежит Б. Г. Ананьеву (Ананьев, 1968, 1977, 1980). Визитной карточкой школы Б. Г. Ананьева стал комплексный подход к исследованию человека, в котором предметом научного исследования выступает целостное бытие человека как индивида, индивидуальности, субъекта и личности. Многообразие связей, открывающихся при таком подходе, позволило существенно расширить проблематику традиционных психологических исследований. Комплексный подход потребовал использования дополнительных методов, в том числе и методов других наук.

Таким образом, в конце 50-х–начале 60-х годов в работах Б. Г. Ананьева сформировался подход, который был реализован в многочисленных исследованиях самого автора, его учеников и сотрудников. Научная школа Б. Г. Ананьева, сохраняя преемственность, существует до сих пор. Впечатляющие результаты, достигнутые Ананьевым и его последователями, позволяют рассматривать антропоцентристскую методологию Б. Г. Ананьева как своеобразный «мост в психологию XXI века».

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 07-06-00442.

Вклад Б. Г. Ананьева в психологию неоднократно являлся предметом научного анализа (Бодалев, 1980, 1996; Кузьмина, 1980; Логинова 1988; Пиаже, 1966 и др.). В целом можно согласиться с оценкой, данной А. А. Бодалевым, Б. Ф. Ломовым и Е. З. Фришман: «Говоря о значении творческой деятельности Бориса Герасимовича Ананьева, в первую очередь необходимо подчеркнуть, что им был разработан новый методологический подход к исследованию психики, что позволило выделить новые разделы психологии, не существовавшие ранее как самостоятельные научные направления...» (Бодалев, 1980, с. 5). Исследования Б. Г. Ананьева реформировали методологию психологии, хотя его методологические изыскания еще не в полной мере оценены научным сообществом.

Интересы Б. Г. Ананьева к методологии проявились очень рано. В журнале «Психология» (1931) опубликована статья двадцатичетырехлетнего ученого «О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии»^{*}. Уже в этой статье впервые появляются многие мотивы, которые впоследствии получают развитие в работах Б. Г. Ананьева и его сотрудников. В частности, он формулирует необычную для того времени задачу разработки истории психологии, необходимости историко-психологических исследований. Напомним, что в те годы доминировало представление, согласно которому марксистская психология только рождается и история только начинается. Позиция Б. Г. Ананьева отлична: «Очень часто простое незнание истории науки приводит не только к излишним повторениям, но и к глубоким ошибкам в определении предмета и метода науки, ее исторического места в системе других наук и идеологий» (Ананьев, 1931, с. 333). Как известно, Б. Г. Ананьевым позднее были выполнены фундаментальные историко-психологические исследования.

В психологии в качестве одной из центральных выступает проблема развития. Б. Г. Ананьев отмечает недостаточное внимание психологов к этим вопросам: «Психологическими проблемами в генетико-эволюционном плане меньше всего занималась сама психология» (Ананьев, 1931, с. 333). Автор указывает, что для психологии важную роль играют данные других наук: «Социология,

^{*} Отметим, что данная работа Б. Г. Ананьева представляется чрезвычайно интересной для специального непредвзятого анализа. В статье Ананьева присутствуют важные мотивы, которые получают развитие в его последующих работах. Вместе с тем в тексте присутствуют и характерные «признаки эпохи»: Ананьев вынужден каяться в совершенных «ошибках», жестко критиковать рефлексологию и т. д. В настоящей статье мы не будем специально анализировать эти вопросы, их обсуждению планируется посвятить специальную статью.

лингвистика, этнология, антропология в этом отношении представляют для историка психологии значительный интерес, поскольку, наряду с биологией, зоологией, генетикой, в них черпается содержание одной из основных проблем науки – отношение биологического и социального» (там же). В этих рассуждениях при желании можно увидеть предпосылки разработки междисциплинарных исследований проблемы человека и его развития.

Рассматривая различные подходы к проблеме соотношения биологического и социального, Б. Г. Ананьев настаивает на исторически классовой ее конкретизации. Анализируя работы К. Маркса, он пытается наполнить социальное «исторически классовым» содержанием. Вероятно, сейчас анализ деформаций «буржуазной личности», «кризиса буржуазной личности», даваемый в ананьевской работе, может показаться упрощенным и наивным. Наверное, это так. Но к примеру, некролог М. Я. Басову (открывающий тот сборник, где помещен анализируемый ананьевский текст) заставляет предположить существование «пролетарских деформаций» и определенной результативности «социалистической переделки человека». Впрочем, примет эпохи мы в данной статье касаться не будем.

В статье Б. Г. Ананьева есть один момент, заслуживающий самого пристального внимания. На наш взгляд, именно отсюда «выросла» впоследствии идея комплексного подхода в научном исследовании. Б. Г. Ананьев цитирует известное высказывание Маркса о науке, «которая высокомерно отворачивается от своей неполноты». Это перекликается с не менее известным афоризмом К. Д. Ушинского из «Педагогической антропологии», согласно которому «ничто так не обнаруживает односторонности теории, как приложение ее к практическим целям». Критикуя в своей статье книгу Л. С. Выготского и А. Р. Лурии «Этюды по истории поведения», Б. Г. Ананьев отмечает, что методологический подход, связанный с выделением отдельных линий в развитии, весьма ограничен: в этом случае адекватные связи установить не удастся. Для того чтобы изучать процесс развития во всей его сложности, недостаточно выделить три пути развития, полагая, что между ними существуют «диалектические» отношения: «каждый высший тип развития начинается там, где оканчивается предыдущий, и служит его продолжением в новом направлении». Поиск средств для исследования развития во всей его сложности привел к формированию нового методологического подхода, который был сформулирован Б. Г. Ананьевым значительно позднее.

Таким образом, анализ этой ранней работы Ананьева показывает, что методологическая направленность его научных интересов в значительной степени сложилась уже к началу 30-х годов.

В работах Б. Г. Ананьева, выполненных в 60-е годы, были поставлены, сформулированы и разработаны многие методологические проблемы, имеющие принципиальное значение для отечественной психологической науки (Ананьев, 1968; 1977). Эти работы во многом определили последующее развитие психологии, и, возможно, в них следует искать «ростки будущего», которые так необходимы сегодня нашей науке. Исследования Б. Г. Ананьева наглядно продемонстрировали преимущества комплексного, междисциплинарного подхода к проблеме человека, позволили психологии действительно стать наукой о человеке во всей его сложности и многогранности. Антропологизм как принцип построения психологической науки позволил по-иному взглянуть на сам предмет психологии. В концепции Ананьева предмет психологии предстает как многоуровневая системная организация психики. Отметим, что рассмотрение психического в рамках ананьевского подхода позволило *реально* (а не только «в теории») выйти за рамки психофизиологического параллелизма и, избежав редукционизма, «вписать» психику в «научную картину человека». Именно в этом нам видится еще не до конца оцененное методологическое значение его работ.

В рамках небольшой статьи невозможно осветить все методологические поиски Б. Г. Ананьева. Поэтому сосредоточимся лишь на одном вопросе: о методах психологии. Безусловно, широта охвата психологических проблем, свойственная Б. Г. Ананьеву, не могла не прийти в противоречие с узкой трактовкой проблемы методов в отечественной психологии. В традиционной психологии даже не было развернутой классификации методов; большинство авторов довольствовалось простым их перечислением (наблюдение, эксперимент и т. д.). Б. Г. Ананьев предпринимает анализ современного состояния науки, а также тенденций, позволяющих выявить основные направления развития психологии. Он пишет: «Постановка и решение методологических проблем психологии должны учитывать эти существенные изменения в структуре современной науки: прежде всего возрастающее увеличение смежных для психологии наук» (Ананьев, 1996, с. 284). Б. Г. Ананьев анализирует процесс освоения психологией методов других наук: «Процесс „миграции“ методов одной науки в сферу других все больше затрагивает психологию, что объясняется не только общей закономерностью все возрастающей интеграции наук, но и... специфическим изменением положения психологии в системе наук» (Ананьев, 1996, с. 286).

Он подчеркивает особое значение разработки классификации методов: «...нужно располагать хотя бы *ориентировочной классификацией методов исследования*, уже существующих в психологии

и взаимодействия которых определяют структуру ее методов. Нельзя не отметить, что этим предварительным условием мы фактически не обладаем, так как из всей структуры методов современной психологии методологическому анализу в таком направлении подвергались преимущественно экспериментальные и математические методы, в неизмеримо меньшей степени – генетические; все остальные методы современной психологии остаются вне поля зрения современной методологии» (Ананьев, 1996, с. 282). Проанализировав классификацию методов психологического исследования, разработанную болгарским ученым Г. Д. Пирьовым, Б. Г. Ананьев предложил свою классификацию. Согласно Г. Д. Пирьову, могут быть выделены следующие методы психологического исследования: 1) наблюдение, подразделяющееся на объективное наблюдение и самонаблюдение; 2) эксперимент в его модификациях – лабораторный, естественный и психолого-педагогический; 3) метод моделирования; 4) метод психологических характеристик; 5) вспомогательные методы (физиологические, фармакологические, биохимические, математические и т. д.); 6) специальные методические подходы. Как отмечал Б. Г. Ананьев, классификация Г. Д. Пирьова «во многом соответствует современному состоянию научного аппарата современной психологии» (Ананьев, 1996, с. 296). Вместе с тем Ананьев видел в ней очевидные недостатки, что и побудило его к разработке собственной классификации методов психологического исследования. Согласно Ананьеву, «необходима такая рабочая квалификация методов исследования, которая соответствовала бы порядку операций в научном исследовании, определенному целостному циклу современного психологического исследования. Планирование и программирование исследования не ограничиваются определением проблемы и реализацией ее совокупности тем. Планируются и программируются система методов и порядок их применения, связанные с гипотезами и концепциями исследования, основанными на критическом анализе истории и состояния вопроса, обобщении итогов предшествующего исследования» (Ананьев, 1996, с. 301). Б. Г. Ананьевым выделяются следующие группы методов: 1) *организационные* методы (в эту группу входят сравнительный, лонгитюдинальный, комплексный); 2) *эмпирические* методы (в эту группу входят обсервационные, экспериментальные, психодиагностические методы, праксиметрические и биографические методы); 3) *методы обработки данных* (количественные и качественные методы анализа); 4) *интерпретационные методы* (различные варианты генетического и структурного методов). Классификация Б. Г. Ананьева позволила представить *систему методов*, отвечающую требованиям

современной психологии. Отметим, что предложенная классификация стимулировала исследования по проблеме, что привело впоследствии к появлению альтернативных классификаций психологических методов (Роговин, Залевский, 1988; Дружинин, 1994 и др.). Классификация Б. Г. Ананьева предполагает определенное отношение теории и метода. В ней не выделяются и не упоминаются вообще собственно теоретические методы. Теория, согласно классификации, выступает одним из конечных результатов исследования. Характеризуя организационные методы, Б. Г. Ананьев отмечает: «Они действуют на протяжении всего исследования, и их эффективность определяется по конечным результатам исследования (теоретическим – в виде известных концепций, практическим – в виде определенных рекомендаций)» (Ананьев, 1996, с. 301–302). Может создаться впечатление, что Б. Г. Ананьев не выделяет теоретических методов в психологии. Некоторые основания для этого есть: в приведенной классификации теоретических методов не предусмотрено. Однако в другом месте Б. Г. Ананьев отмечает, что «диалектика перехода от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике обеспечивает взаимосвязь эмпирических и рациональных методов исследования, сочетание различных модификаций обоих видов средств научного познания и прогрессирующее их проникновение в глубинные процессы и механизмы. В отношении рациональных (логических) методов исследования возникли новые возможности их усиления в связи с эвристикой и перспективами научного прогнозирования» (Ананьев, 1996, с. 290–291).

Чрезвычайно важным является сформулированное Б. Г. Ананьевым положение, согласно которому методы являются не только инструментом познания, но и представляют собой «гносеологические объекты» для психологии: методы «функционируют как системы операций с психологическими объектами и как гносеологические объекты для самой психологической науки» (Ананьев, 1996, с. 282). Иными словами, необходимы психологические исследования самих методов, их структуры, возможностей и т. д.

Таким образом, ананьевские работы не только раскрывают новую методологию психологического исследования, но и имеют эвристическое значение, стимулируют дальнейшие исследования по проблеме методов.

В свете продолжения исследований, начатых Б. Г. Ананьевым, представляется важным вопрос о соотношении метода и теории. Характеризуя интерпретационные методы, Б. Г. Ананьев делает важное замечание: «В сущности говоря, на этом методологическом уровне метод становится в известном смысле теорией, определяет

путь формирования концепций и новых гипотез, детерминирующих дальнейшие исследовательские циклы психологического познания» (Ананьев, 1976, с. 31).

Связь метода и теории в психологии несомненна; многие авторы даже утверждают, что можно говорить о единстве теории и метода (Ломов, 1984). Между тем механизм связи теории и метода изучен явно недостаточно. Исследование этого вопроса тем более важно, что многими авторами этот вопрос как бы «выносится за скобки». Примером может служить известная работа Жана Пиаже (Пиаже, 1966). Логика рассуждения здесь такова. Если начинать с эмпирического исследования (использующего тот или иной метод), в котором обнаруживаются факты и законы, то задачей науки является объяснение. При этом вопрос, почему используется именно такой метод, оказывается неправомерным, поскольку метод был «задан» изначально. Таким образом, проблема «закрывается». Мы, напротив, полагаем, что это один из наиболее важных методологических вопросов психологического исследования.

К сожалению, вследствие ограниченного объема статьи не могут быть изложены подробно результаты историко-методологического исследования методов, использовавшихся в психологии во второй половине XIX–начале XX в., а также особенностей психологических теорий в этот период.

Историко-методологическое исследование использования методов в психологии XIX в. показало, что даже чисто эмпирические методы имеют выраженную обусловленность со стороны теоретических представлений. Было проанализировано использование метода интроспекции в психологии второй половины XIX–начала XX в. Известно, что существуют различные разновидности и модификации данного метода. Было показано, что структура метода интроспекции как эмпирического метода определяется исходными представлениями исследователя об изучаемом явлении. Аналогичное отношение было выявлено при изучении использования метода эксперимента в психологии. Это позволило ввести понятие «предтеория». Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений, являющихся основой для проведения эмпирического психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Она имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Описана структура предтеории: «опредмеченная» проблема; базовая категория; моделирующее представление; идея метода; объясняющая категория; способ (вид) объяснения. В основе возникновения

предтеории лежит *проблема*. Для того чтобы проблема стала основой предтеории, она должна быть *опредмеченной*. Поясним это. В психологии существуют традиции, с которыми психолог должен считаться. К ним, в первую очередь, относится та, согласно которой психология должна заниматься изучением «психе» (при всех различиях трактовок интуитивное представление является общим и хорошо описывается через самонаблюдение). Объяснение «души» (внутреннего мира – мыслей, чувств, воспоминаний и т.д.) – сверхзадача любой психологии. Даже самые радикальные реформаторы – представители объективной психологии – не уходили от этого. Разрыв с этой традицией лишает права называть свою концепцию *психологической*. Поэтому даже бихевиоризм Дж. Уотсона был психологическим – хоть и в специфической форме (включенными в поведение) психические явления были сохранены. Другой традицией, которой должна соответствовать опредмеченная проблема, является определение психофизиологического статуса психического явления. Иными словами, опредмечивание означает, что дуалистически (имплицитно или эксплицитно) или монистически будет рассматриваться психический феномен. Таким образом, опредмечивание проблемы – это включение ее в контекст так или иначе трактуемого предмета психологии. Центральным элементом в структуре предтеории является *базовая категория*. Базовая категория фиксирует тип трактовки предмета, определяет основную ориентацию исследования, поэтому имеет самое непосредственное отношение к методу (точнее, идее метода). Базовая категория, таким образом, является основной детерминантой метода. Базовая категория тесно связана с моделирующими представлениями – той моделью, с которой соотнесен предмет исследования. Исследование теорий мышления, например, показало, что в качестве моделирующих представлений может выступать поток сознания, направленный ход мыслей, решение задачи и т.д. Историко-методологическое исследование показывает, что в качестве основных базовых категорий в психологических концепциях середины XIX–начала XX в. выступают «структура», «функция (акт)», «процесс» («генезис» и «уровень» как базовые категории появляются позднее). В зависимости от выбранной базовой категории метод может быть структурным, функциональным либо процессуальным. Генезис и уровень чаще используются в сочетании с другими категориями (в этих случаях исследование имеет комплексную ориентацию). Они также часто выступают в качестве объясняющей категории. Могут быть выделены виды объяснения, использующиеся в психологии. Используемый метод (например, структурная интроспекция) позволяет получить эмпирический

материал, который подлежит интерпретации. Ядром, определяющим вид интерпретации, является объясняющая категория. В «наивных» концепциях, характерных для ранних этапов развития психологии как самостоятельной науки, часто наблюдается совпадение базовой категории и категории объясняющей. В более поздних концепциях происходит «наложение»: эмпирический материал добывается методом, соответствующим одной категории, а интерпретируется с помощью другой. Это создает возможности для появления других (альтернативных) видов объяснения.

Историко-методологическое исследование позволило также выявить виды психологической теории. Исходным видом является концептуализация эмпирических данных с помощью объясняющей категории, совпадающей с базовой. Для объяснения могут использоваться гипотезы *ad hoc*. На более поздних этапах появляются теории, в которых для объяснения используется «наложение» схем: метод исследования и метод интерпретации не совпадают, так как порождаются различными категориями (базовая и объяснительная категории не совпадают). Таким образом, метод приобретает опосредствованный характер: эмпирические данные уже не представляют собой «непосредственного знания» о психическом, но являются лишь материалом для анализа и интерпретации. Использование эмпирических методов создает возможность для появления теоретических методов исследования в психологии. Схема теоретического метода воспроизводит структуру эмпирического, позволяя психологу моделировать в собственном сознании те или иные процессы. Такой метод может использоваться психологом интуитивно или осознанно. В последнем случае метод может приобретать характер мысленного эксперимента.

Выявлено, что метод в психологии имеет уровневое строение. Могут быть выделены, по крайней мере, три уровня: уровень «идей», уровень «содержаний», уровень «техник». В зависимости от того, на каком уровне раскрывается метод, он выступает существенно по-разному. Понятно, что на *высшем уровне* метод имеет «идеологические» характеристики (например, структурная интроспекция или объективное функциональное наблюдение). На этом уровне определяется идея метода и основная ориентация исследования. Если идея метода (внутреннее восприятие или, к примеру, объективный эксперимент) определяется пониманием предмета науки, то ориентация задается соответствующей базовой категорией (структурная, функциональная и т. д.). На этом уровне метод выступает как нормативный, определяющийся базовой категорией (или их сочетанием). На *втором уровне* («содержаний») проявляется

«теоретичность» метода, т. е. интимная связь с теорией (конкретным научным содержанием). Для раскрытия этого уровня метода определяющее значение имеет моделирующее представление. На этом уровне метод выступает скорее как дескриптивный, проявляется реальное соотношение предмета исследования и моделирующих представлений. На *третьем* («техническом») уровне метод может быть описан через совокупность приемов и операций, его составляющих. Для понимания этого уровня значимо моделирующее представление и ориентация на тот или иной тип объяснения.

Аналогичные уровни могут быть выделены и в теоретическом методе. Отметим, что при такой трактовке диалектический метод в психологии выступает одной из разновидностей теоретического генетического метода.

Исследования по проблемам методов имеют в настоящее время особенное значение, так как от методологии зависит прогресс психологии: по известному прогнозу Б. Г. Ананьева, «недалеко то время, когда психология займет одно из важнейших мест в общей структуре человеческого знания» (Ананьев, 1996, с. 376).

Как нам представляется, в настоящее время наиболее актуальны идеи комплексности, интегративности, получившие первоначальную проработку в исследованиях В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. Наши исследования показали, что разработка *отдельных* вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии, как проблема предмета, метода, объяснения и т. д.), взятых сами по себе, не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это приводит к выводу, что методологические проблемы должны решаться в комплексе, что ставит на повестку дня разработку *интегративной методологии*. Под интегративной методологией понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т. д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Необходимо наличие некоторой общей модели, что мы и называем интегративной методологией (или концепцией общей методологии психологии). Интегративная методология предполагает построение общей методологической концепции, в которую должны быть включены методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения и т. д.

Разработка интегративной методологии психологии представляет собой сложную задачу, требующую значительного времени

и усилий. В этой связи возникает важнейший вопрос: может ли быть предложена в настоящее время какая-то модель, которую можно рассматривать в качестве основы при разработке интегративной методологии? Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) должна быть достаточно широкой, т. е. включать в себя основные названные компоненты методологии (предмет, метод, теория, объяснение и др.); 2) должна иметь достаточно универсальный характер, т. е. должна быть приложима к широкому кругу психологических концепций.

В качестве исходной модели может быть предложена схема соотношения теории и метода в психологии (Мазиллов, 1998). Она и включает в себя названные компоненты, и имеет универсальный характер. Опираясь на разработанную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно разработать интегративную методологическую модель, позволяющую реально учитывать взаимодействие между различными составляющими аппарата методологии. Мы не будем специально останавливаться на других характеристиках предлагаемой модели. Единство теории и метода достигается за счет того, что теория как результат исследования и метод как средство осуществления исследования имеют общие корни, которые могут быть обнаружены в предтеории (отдельные компоненты предтеории определяют различные уровни метода). Отсюда становится ясно, почему в одном случае используется один вариант метода, тогда как в другом случае используется иной. Становится ясно, почему один и тот же метод может иметь совершенно различные характеристики в глазах разных исследователей. Наличие уровней в структуре метода позволяет по-новому подойти к проблеме инвариантности и вариативности метода и т. д.

На основе предложенной модели становится возможной разработка интегративной методологии. Интегративная методология психологии представляет собой прообраз новой общей методологии психологической науки.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О некоторых вопросах марксистско-ленинской реконструкции психологии // Психология. 1931. Т. IV. Вып. 3–4. С. 325–344.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Ананьев Б. Г. О методах современной психологии // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976. С. 13–35.

- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2-х т. М., 1980.
- Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. М.–Воронеж, 1996.
- Бодалев А. А.* Об основном вкладе Б. Г. Ананьева в психологическую науку // Б. Г. Ананьев. Психология и проблемы человекознания. М.–Воронеж, 1996. С. 5–17.
- Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Фришман Е. З.* Б. Г. Ананьев – виднейший советский психолог // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. В 2-х тт. Т. 1. М., 1980. С. 5–12.
- Кузьмина Н. В.* Предисловие // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. В 2-х тт. Т. 2. М., 1980. С. 5–8.
- Логинова Н. А.* Характерные черты концептуальной системы Б. Г. Ананьева // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1. С. 149–158.
- Ломов Б. Ф.* Борис Герасимович Ананьев – ученый, педагог, организатор науки // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 1. Л., 1968. С. 3–8.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мазилев В. А.* Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998.
- Пиаже Ж.* Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // П. Фресс, Ж. Пиаже Экспериментальная психология. Вып. 1, 2. М., 1966. С. 157–194.
- Рыбалко Е. Ф.* Проблемы индивидуального развития человека в трудах Б. Г. Ананьева // Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 90–101.

И. А. Мироненко

ЗНАЧЕНИЕ РАБОТ Б. Г. АНАНЬЕВА ДЛЯ РЕШЕНИЯ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Для отечественных психологов, в особенности для петербургских психологов, Б. Г. Ананьев – фигура культовая: личность Б. Г. Ананьева – существенный элемент образа психологической науки, фактор формирования профессионального самосознания. В то же время представляется недостаточно раскрытым тот потенциал, которым методология Ананьева обладает для решения насущных задач современного развития как отечественной, так и мировой психологической науки в целом.

В настоящей статье место и значение методологии Б. Г. Ананьева рассматривается в двух взаимосвязанных планах:

- в структуре профессионального самосознания современных российских психологов;
- в контексте актуальных проблем и тенденций развития зарубежной психологии.

Для отечественной психологии современный период является в определенном смысле парадоксальным. Это, во-первых, время интеграции мировой науки после длительного периода, когда «школы» развивались относительно независимо, в отсутствие единой теории (Ждан, 1990; Юревич, 2001). Во-вторых, это время распада целостного научного направления, сложившегося в СССР.

В результате длительной изоляции за «железным занавесом» современный процесс интеграции мировой науки для отечественной психологии оказался вызовом самому ее существованию в качестве самобытной школы. Процесс слияния российской науки с зарубежной продолжается и набирает силу, но он имеет односторонний характер. В России переводят, излагают и включают в образовательные программы концепции западных авторов; встречное же движение

фактически отсутствует. Отечественная психология советского периода за рубежом остается недостаточно известной: крупные ученые советского периода, за редким исключением ряда классиков, таких как И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, чьи теории интегрированы в мировую науку, – практически не цитируются, не упоминаются в известных периодических изданиях. Как собственно научная школа российская психология зарубежными коллегами не воспринимается, чем определяется их «миссионерское» отношение к нам сегодня: стремление просветить и приобщить, но отнюдь не научиться у нас чему-либо.

В то же время актуальной тенденцией является утрата самой отечественной психологией претензий на самобытность. А. В. Юревич пишет о том, что в условиях современности «отечественная социогуманитарная наука постепенно превращается в механизм трансляции знания (а также гипотез, интерпретаций, заблуждений и т. д.), созданного зарубежной наукой, в нашу социальную практику» (Юревич, 2004, с. 13). Он говорит о том, что отечественные ученые «как «интеллектуальные посредники»... играют очень важную и вполне творческую роль, однако свое традиционное предназначение в качестве производителей нового знания они начинают утрачивать. И это, возможно, главный результат «адаптации» отечественной социогуманитарной науки к тому социальному контексту, который сложился в современной России» (там же, с. 13).

Отечественное профессиональное сообщество и каждый из его членов в отдельности стоят сегодня перед выбором одной из трех альтернатив:

1. Согласиться с тем, что ничего существенного, сопоставимого по значимости с достижениями зарубежной психологии советской наукой сделано не было, принять роль представителей «развивающейся» провинции мировой науки. При этом теоретико-методологическое наследие российской психологии советского периода с неизбежностью ждет судьба артефактов умершей цивилизации.
2. Признавая достижения отечественных авторов, приняв роль «наследников» советской психологии, перетолковать и перекрыть это «наследство» по образу и подобию западной науки, акцентируя сходства и параллели, адаптировать отечественные психологические теории к западным, которым при этом придается статус обобщающих научных систем. В отношении таких достаточно распространенных сегодня попыток актуально звучат слова Л. С. Выготского: «При таких попытках приходится просто закрывать глаза на противоречащие факты, опускать

без внимания огромнейшие области, капитальные принципы и вносить чудовищные искажения в...сводимые воедино системы» (Выготский, 1982, с. 330).

- 3 Обозначить самобытность отечественной психологической школы, акцентировать ее полемический потенциал по отношению к другим школам. Включиться в мировой процесс, не потеряв собственного лица, как самостоятельное направление, которое в принципе не может быть сведено ни к одной из принятых за рубежом теорий.

Третий путь – самый сложный, но только он обеспечит для отечественной науки возможность стать полноценной частью единой мировой психологической науки, которая формируется на наших глазах, ибо «цельность в науке – это не монолитное единомыслие, а возможность сойтись в споре, значимость противостояния позиций и подходов» (Василук, 2003, с. 3).

Основополагающим моментом и первым шагом в этом плане представляется самоопределение отечественной психологии в контексте мировой психологической науки, которое должно стать основой интеграции отечественной теории и методологии в мировую науку. Именно в решении этой насущной задачи современного периода в развитии российской психологии может существенно помочь нам методология Б. Г. Ананьева.

Во-первых, в этой методологии ярко воплотились специфические особенности отечественной психологической школы, отличающие отечественную психологию от других направлений мировой науки, составляющие ее своеобразие.

Во-вторых, методология Б. Г. Ананьева в максимальной степени обращена как раз к тем задачам, которые в XXI столетии актуальны для мировой науки. Более того, в трудах Б. Г. Ананьева предлагаются конструктивные подходы к решению вопросов, широко обсуждаемых в современной зарубежной психологии.

Действительно ли отечественная психология советского периода является самобытной школой?

Представляется, что есть основания считать ее одной из великих школ XX в., школой, которая обладает уникальной, изощренной методологией и теорией и потрясающим опытом экспериментирования и эмпирических доказательств. Специфичность методологических принципов и подходов отечественной школы составляет уникальная, сложившаяся исторически в силу социокультурных особенностей России, обусловленная достижениями российской физиологической науки рубежа XIX–XX вв., традиция рассмотрения социализации, прежде всего, как запрета природного и естественного поведения,

подход к культуре как к силе, выводящей человека за пределы власти законов природы. Традиция подлинно диалектического подхода к проблеме развития человека, построенного на понимании развития как разрешения внутренних противоречий, заложенных в самой природе человека, как существа одновременно естественного и социального, а не являющихся результатом каких-либо дефектов социального окружения (Мироненко, 2000, 2006). В основе представлений о природе человека, развитых в отечественной психологии, лежит восходящее к теории К. Маркса парадоксальное соединение естественнонаучности и социоцентризма.

Такой подход радикально отличается от присущего западной науке XX в. представления о «естественном» человеке, от природы наделенном общечеловеческими ценностями и добродетелями, лежащего в основании большинства классических зарубежных теорий (Мироненко, 2004, 2005; Mironenko, 2004). В зарубежных теориях преимущественное значение придается фактору наследственности, а инстинкт традиционно рассматривается как основание человеческого поведения (Мироненко, 2006).

Диалектическое понимание природы человека ярко воплощено в трудах Б. Г. Ананьева. Существенное отличие методологии Б. Г. Ананьева от классических зарубежных концепций заключается в отрицании предзаданности форм человеческой психики, что проявляется в следующих особенностях развиваемого им подхода:

- невозможность «общечеловеческих ценностей», т. е. культурно независимых нравственных ориентиров;
- отрицание единого для всех людей, по сути, видового, содержательного наполнения этапов психического развития человека.

Концепция Б. Г. Ананьева не оставляет места для представления о так называемых «общечеловеческих ценностях», т. е. культурно независимых нравственных ориентирах, столь популярного в западной психологии. Направленность, включающая в себя нравственные и другие ценности, Б. Г. Ананьевым относится к подструктуре личности и последовательно выводится из конкретных социологических характеристик социального бытия человека, прежде всего, статусно-ролевых, таким образом, ценностям придается отчетливый конкретно-исторический характер.

Возможно, именно полемически заостренный, «неудобный» для подстройки под чужой лад, под логику популярных зарубежных концепций, характер положений Б. Г. Ананьева является причиной того, что в современной российской науке, наряду с частым

упоминанием имени, работы его цитируются мало, а пересказ их содержания изобилует грубыми искажениями. Искажения эти часто преследуют «благую», с точки зрения тех, кто их вносит, цель: пригладить острые углы, замаскировать противоречие положений Б. Г. Ананьева другим теориям. В то же время Б. Г. Ананьев последовательно парадоксален – в плане соединения социоцентризма и естественнонаучности – и полемичен. Так, в широко применяемом сегодня учебнике (Маклаков, 2000) в структурную схему личности, прямо приписываемую здесь Б. Г. Ананьеву, включен темперамент, который он относил к другой подструктуре человека – к индивиду. Таким образом, оказывается искаженной, выхолощенной основная идея Б. Г. Ананьева: индивид и личность «встречаются» только через посредство индивидуальности.

Напомним, что человек, в понимании Б. Г. Ананьева, является продуктом индивидуально-психического развития, которое выступает в трех подчеркнуто разведенных планах:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций индивида;
- жизненного пути человека – истории личности;
- становления деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения.

Различия в содержании понятий «индивид», «личность», «субъект деятельности» в данной концепции полемически заострены ценой очевидного сужения значений понятий и имеют целью показать, что процесс человеческого развития построен на взаимодействии различных, не слитых по своей природе начал. Единого закона человеческого развития ни в природе, ни в культуре – нигде, вне самого человека, просто нет; есть ряд относительно независимых факторов, влияние которых опосредуется и интегрируется индивидуальностью человека. Именно индивидуальность определяет вектор, путь и направление человеческого развития. Индивидуальность изначально присутствует и проявляет себя, преломляя и соединяя биологическую индивидуальную программу, социально определяемую программу развития личности и программу становления субъекта деятельности, которая заложена в орудийно-деятельностных компонентах воспитания. В зрелом возрасте фактор индивидуальности становится доминирующим.

Легко заметить, что в данной концепции для подструктур индивида, личности, субъекта исходными являются не психологические категории. Б. Г. Ананьев выводит подструктуру индивида из биологических свойств человека, личность – из конкретно социологических

характеристик, субъекта – из материальной базы, орудий, созданных цивилизацией. Вид, социум, цивилизация как бы прорастают в человека, формируя его психику – каждый в соответствии со своими законами. И только индивидуальность по своей природе представляет собой явление психическое. Таким образом, психическое составляет интегрирующую основу и ядро, вектор и закон развития человека.

Человек в теории Б. Г. Ананьева выступает как, во-первых, исторически конкретный тип, специфический по своей психической организации в различные моменты истории, во-вторых, как самодетерминирующийся творец самого себя. От самодетерминации человека оказываются зависимыми не только уровень достигаемого развития (что является обычным для западных концепций), но и направление развития.

Таким образом, в концепции Б. Г. Ананьева содержится отрицание единого для всех людей, по сути, видового, содержательного наполнения этапов психического развития человека. Как важнейшую закономерность онтогенетического развития человека Б. Г. Ананьев рассматривает индивидуализацию: «весьма важным направлением влияния жизненного пути (биографии) человека на его онтогенетическую эволюцию является все возрастающая индивидуализация этой эволюции» (Ананьев, 1977, с. 165).

Теория Б. Г. Ананьева остается фактически неизвестной зарубежной научной общественности. Его имя не упоминается в современных зарубежных энциклопедических изданиях, реферативных журналах. То немногое из его работ, что переводилось на иностранные языки, не было в достаточной мере понято и оценено сообществом психологов в силу специфичности понятийного аппарата, использованного Б. Г. Ананьевым. Понятийный строй теории, круг обсуждаемых вопросов непосредственно не соотносятся с категориальным аппаратом современной зарубежной психологии, и, соответственно, эта теория не может быть воспринята и интегрирована иностранными учеными без специальных усилий. В то же время методология и теория Б. Г. Ананьева представляются плодотворными для постановки проблем в интенсивно развивающихся областях мировой психологической науки при условии адекватного соотнесения используемых систем понятий. Среди таких областей исследований и актуальных вопросов можно назвать:

- единство онтогенеза и жизненного пути в развитии человека (life-span human development);
- анализ развития в отдельные возрастные периоды с позиций целостного контекста жизни субъекта;

- возрастная динамика взрослости;
- личностная и субъектная детерминация особенностей протекания психических процессов.

Проблемы взаимосвязи и взаимовлияния биологического и социального в развитии личности, занимавшие главное место в творчестве Б. Г. Ананьева, сегодня находятся в центре внимания интернациональной психологической науки, такого ее интенсивно развивающегося раздела, как *life-span human development*. Актуальность этой тематики показывают соответствующие статьи в энциклопедических изданиях (Corsini, 1994), реферативных изданиях и периодике (Papalia, 1995; Santrock, 1997; Merrens, 1996).

В работах Б. Г. Ананьева и его последователей сложился и воплощен в широкомасштабных экспериментах подход к исследованию закономерностей развития в отдельном жизненном периоде с позиций целостного контекста всей жизни субъекта. Интересно, что в уже упомянутой американской психологической энциклопедии идея объединения различных возрастных периодов психофизиологического развития в единый жизненный цикл характеризуется как новейшее достижение теоретической мысли (Corsini, 1994, p. 166–170).

В той же энциклопедии возрастная динамика взрослости охарактеризована как малоисследованная и остро актуальная научная проблема. Взрослость здесь традиционно представлена как период стабилизации, предшествующий старению. В зарубежной психологии понятие развития применяется при анализе психофизиологических функций в период взрослости лишь в смысле адаптации, приспособления в основном заданных структур к условиям существования. Б. Г. Ананьев рассматривал взрослость как период сложных динамических изменений во всех психофизиологических структурах человека.

Еще одна интенсивно развивающаяся область мировой науки, в которой методология Б. Г. Ананьева и результаты его исследований представляются высоко актуальными, – личностная и субъектная детерминация психических процессов.

В работах Б. Г. Ананьева всегда четко очерчена дихотомия: за что и против чего он выступает. С позиций страстного спора с противниками построена работа «Сенсорно-перцептивная организация человека»: «Широко распространенное... представление о том, что сенсорно-перцептивные процессы относятся к низшим психическим функциям и, составляя как бы периферию субъекта, не входят в его основную структуру и индифферентны к личности, надо признать безнадежно устаревшим», – утверждает Б. Г. Ананьев

(Ананьев, 1977, с. 51). Он выдвигает принципиально иной подход: «сенсорно-перцептивные процессы...относятся...к коренным феноменам жизнедеятельности, связанным с глубокими слоями целостной структуры человеческого развития личности... человеку в целом, как индивиду и личности, соответствует лишь сенсорно-перцептивная организация как *единая система всех без исключения модальностей*, включенная, в свою очередь, в общую структуру человеческого развития» (там же, с. 51). Представляется, что очерченная Б. Г. Ананьевым дихотомия подходов к пониманию сенсорно-перцептивных процессов и сегодня актуальна (Мироненко, 2005. 2007).

В соответствии с концепцией Б. Г. Ананьева, в процессе индивидуального развития взаимодействие биологических и социальных факторов порождает внутренние противоречия, которые и оказываются движущими силами индивидуального развития. Эти противоречия рассматриваются на уровне психических процессов, в структуре которых Б. Г. Ананьев выделяет функциональные, операциональные и мотивационные компоненты (механизмы).

Развитие функциональных механизмов подчиняется законам онтогенеза. Операциональные механизмы развиваются в результате освоения культурно-исторического опыта человечества. Противоречие между природными психофизиологическими функциями и социальными операциями в структуре психического процесса разрешается путем тренировки и структурирования созревающих функций в соответствии с общественно выработанными способами действия, таким образом, направление развития функций определяется содержанием деятельности человека и его социальным поведением.

Б. Г. Ананьевым и его сотрудниками в широкомасштабных экспериментах продемонстрированы удивительные эффекты индивидуализации онтогенеза психофизиологических функций, в первую очередь сенсорно-перцептивных, в результате особенностей жизненного пути личности и становления субъекта профессиональной деятельности, описанные, в частности, в работах «Теория ощущений» (Ананьева, 1961), «Сенсорно-перцептивная организация человека» (Ананьев, 1977) и других. В этих трудах представлены данные, не имеющие аналогов в мировой науке и не утратившие актуальности. Эти работы сегодня остаются практически неизвестными зарубежным коллегам, а российскими учеными также не достаточно востребованы и практически не цитируются в современных исследованиях. В то же время актуальность этих работ сегодня огромна, и лишь возрастает по мере успехов в развитии биологической науки.

Еще два взаимосвязанных момента представляются очень важными в методологии Б. Г. Ананьева для решения насущных задач современного этапа развития отечественной науки. Во-первых, то, что в его исследованиях целостного развития человека воплощен объективный метод и, во-вторых, то, что труды Б. Г. Ананьева являются демонстрацией возможностей естественно научного подхода в психологии.

В настоящее время становится повсеместным признание господства в современной отечественной психологии гуманитарной парадигмы (Мироненко, 2006; Юревич, 2005). Такое одностороннее развитие отечественной науки, традиционно развивавшейся в русле естественнонаучного подхода, чревато рядом негативных последствий (Петровский, 2000; Юревич, 2004; Мироненко, 2006), в числе которых – утрата не только собственных корней, но и подлинной научности (Юревич, 2004). В ходе современных дискуссий на естественнонаучную парадигму обрушиваются обвинения в корне несправедливые, такие как, например, невозможность обращения в русле этой парадигмы к изучению целостной личности, включенной в жизненный контекст. Труды Б. Г. Ананьева являются наглядным свидетельством того, что это не только возможно, но и успешно осуществилось.

Таким образом, взгляд Б. Г. Ананьева на человеческое развитие, человеческую природу представляется глубоко и подлинно оригинальным в контексте подходов, развиваемых в зарубежной науке, не имеет там аналогов и обладает существенным полемическим потенциалом, обеспеченным мощной базой эмпирических доказательств. Обращение к его методологии дает наилучшие возможности для формирования профессионального самосознания российских психологов в настоящее время, для самоидентификации отечественной науки в структуре мировой психологии путем осмысления специфики нашей методологии в контексте других существующих в мировой науке подходов, что обеспечит полноценную интеграцию в этот контекст методологии и теории отечественной школы.

Следует отметить, что методология Б. Г. Ананьева сегодня нуждается в понимании, в комментариях и истолкованиях владеющими соответствующей понятийной системой коллегами для представления молодым поколениям российских специалистов, профессиональное становление которых проходит в ситуации, которая настраивает их прежде всего на активное усвоение опыта зарубежной психологии. Практика показывает, что для современных студентов язык, использованный в работах Б. Г. Ананьева, является трудно воспринимаемым. Понятийный строй этих работ, который

существенно расходится не только с принятым в зарубежных изданиях, но и с тем строем, который характерен для современных отечественных изданий, затрудняет непосредственное понимание смысла этих работ молодыми психологами. Все это заставляет говорить как о задаче особого значения сегодня не только о бережном сохранении памяти о личности Б. Г. Ананьева, но и новых прочтениях его работ, вскрытии творческого потенциала, который в них имеется, о включении этих работ в живой контекст современной психологии – отечественной и мировой психологической науки, в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л., 1961.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Васильюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6-ти тт. Т. 1. М., 1982.
- Ждан А. Н. История психологии: от античности до наших дней. М., 1990.
- Маклаков А. Г. Общая психология. СПб., 2000.
- Мироненко И. А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психологический журнал. 2005. № 1. С. 88–94.
- Мироненко И. А. Континуум или разрыв? // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 105–111.
- Мироненко И. А. О классификации концепций личности и имплицитных основаниях психологических теорий // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 95–105.
- Мироненко И. А. Отечественная психологическая наука и вызов современности. СПб., 2007.
- Мироненко И. А. О философских основаниях интеграции психологического знания // Философские науки. 2004. № 10. С. 65–77.
- Мироненко И. А. Теория Б. Г. Ананьева в контексте современной зарубежной психологии развития личности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4. СПб., 2000. С. 12–20.
- Петровский А. В. Психология в России. XX век. М., 2000.
- Юревич А. В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или раскочаный маятник // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 147–151.
- Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3–17.
- Юревич А. В. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту / ГУ ВШЭ. Препринт WP6/2004/02. Серия WP6. М., 2004.

- Corsini R. J.* (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 1–4. 2d ed. N. Y., 1994.
- Merrens M. R., Brannigan G. G.* (ed) *The developmental psychologists: Research adventures across the life-span*. N. Y., 1996.
- Mironenko I. A.* The impact of culture on psychological theories // XVII International Congress International Association for Cross-Cultural Psychology. Xi'an, China. 2004. P. 73–74.
- Papalia D. E., Olds S. W.* *Human development*. N. Y., 1995.
- Santrock J. W.* *Life-span development*. Dubuque (Iowa): Brown, 1997.

Ю. Н. Олейник

**НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Б. Г. АНАНЬЕВА
КАК ОСНОВА ПАРАДИГМАЛЬНОСТИ
СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Любая область научного познания регулируется рядом факторов, которые определяют особенности ее развития: исходные теоретико-методологические основания, научные приоритеты, тематику исследований и т. д. Одним из таких факторов является личностный фактор – жизнь и творчество ученых, которые своей подвижнической деятельностью определяют векторы развития отдельных областей науки и доминирующие тенденции научного познания, в целом.

В истории отечественной психологии есть исследователи, многогранный вклад которых в ее развитие трудно переоценить. И это касается не только выдвинутых ими новых идей, обоснованных концепций, созданных научных коллективов, опубликованных фундаментальных трудов; не меньшее значение имеет и их влияние на профессиональное самосознание и мышление научного сообщества, воспитание и подготовку новых поколений исследователей, конструирование общей методологической платформы познания психической реальности. К числу выдающихся отечественных психологов в полной мере соответствующих данной характеристике, несомненно, относится Борис Герасимович Ананьев.

Творчество Ананьева в последнее время является предметом серьезного исследования многих ученых. Представляется, что оно в целом неплохо изучено. Достаточно назвать лишь две фундаментальные монографии последних лет – книги Н. А. Логиновой «Борис Герасимович Ананьев. Биография. Воспоминания. Материалы» (2006) и Е. И. Степановой «Становление психологической школы Б. Г. Ананьева. Памятные даты и события» (2003). В работе Н. А. Логиновой приведен список из 76 публикаций об Б. Г. Ананьеве, при этом отмечается, что приводятся лишь некоторые публикации, касающиеся его творческой деятельности (Логинова, 2006, с. 227).

Переиздаются труды ученого, проводятся конференции, посвященные его памяти. Однако остается один из важных аспектов анализа творческого наследия ученого, который пока не получил достаточной разработки в отечественной историографии – его вклад в формирование парадигмальных оснований современной психологии.

Кажущаяся на первый взгляд парадоксальность такой постановки проблемы связана с неоднозначностью самого понятия «парадигма». Его введение в философию науки связано с именем Т. Куна и определяется им как «универсально признанное научное достижение, обеспечивающее в течение значительного времени образцы проблем и решений сообществу ученых» (Кун, 1975). Кун критиковали за неоднозначность трактовки этого понятия. Так исследователи его творчества указывают на 22 определения парадигмы в его работах; при этом далеко не все из них сопоставимы и тождественны. Сегодня парадигма определяется преимущественно как совокупность теоретических и методологических положений, методических приемов, принятых научным сообществом на определенном этапе развития науки и используемых в качестве образца, модели, стандарта для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания. Принято использовать понятие «парадигма» для выделения и дифференциации генетически сменяющих друг друга этапов в развитии науки: предпарадигмального или допарадигмального этапа, этапа «нормальной», или парадигмальной, науки и этапа смены парадигм в ходе научной революции. Тем самым формирование парадигмы рассматривается как признак зрелости научной дисциплины. При этом иногда, вслед за Т. Куном, высказывается мнение, что социогуманитарное знание является допарадигмальным по своей сути. Исходя из этой точки зрения, о каком же вкладе Б. Г. Ананьева в развитие парадигмы современной психологии можно говорить?

Вместе с тем сегодня все более активно формируется представление о мультипарадигмальности социальных наук. Иногда парадигмальная «неопределенность» области знания, ее несоответствие образцам и канонам естественнонаучного знания (а именно естественные науки чаще всего и рассматриваются как образец парадигмального знания) может объясняться неопределенностью в понимании предмета исследования. Как отмечают исследователи Дэвид и Джерри в Большом толковом социологическом словаре (2001), «хотя Кун рассматривает научные парадигмы как признак зрелости социальных наук, называемых им «предпарадигматическими», можно также говорить о парадигмах, понимая социальные

науки как «мультипарадигматические», т. е. отражающие трудности и дивергентные интерпретации сущности предмета».

Другой аспект проблемы трактовки понятия «парадигма» обозначен в статье Ю. В. Яковца «Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы» (Яковец, 1997), опубликованной в журнале «Вопросы философии» в 1997 г. Отталкиваясь от куновского определения парадигмы, Яковец выделяет: *общенаучные парадигмы* (для всего общественного сознания), *частные парадигмы* (для отдельной отрасли общественного сознания), *локальные парадигмы* (как модификации общенаучной или частной парадигмы в отдельной стране или в определенный период времени) (Яковец, 1997, с. 3).

Отсюда следует, что можно говорить о множественности парадигм, существующих не только в науке, в целом, но и в отдельных областях знания. Подобная позиция все чаще звучит и применительно к психологии. Так, Т. В. Корнилова и С. Д. Смирнов, авторы учебника «Методологические основы психологии», прямо указывают на поли- или мультипарадигмальный характер психологии. Они утверждают, что «вновь появляющиеся парадигмы не приводят к уходу со сцены прежних, которые продолжают сосуществовать и развиваться параллельно с новыми» (Корнилова, Смирнов, 2006, с. 115). О наличии в психологии разных парадигм, в контексте обсуждения кризисного состояния психологии говорят В. А. Мазиллов (Мазиллов, 2006), А. В. Юревич (Юревич, 1999) и др.

Следуя этой точке зрения, правомерно ставить вопрос о вкладе Б. Г. Ананьева в формирование парадигмальности современной отечественной психологии. Предметом рассмотрения при этом выступают те ключевые положения его концептуальной системы, которые стали «общим местом» для мышления современных психологов именно благодаря творчеству ученого^{*}.

Одной из таких идей является идея *целостности человека*, понимаемая как интеграция разноуровневых свойств и характеристик человека в рамках единой системы. Конечно, при обосновании идеи целостности Б. Г. Ананьев опирался на труды своего учителя, В. М. Бехтерева, который так же отстаивал целостный подход к изучению человека. Однако именно Ананьев четко выделил

* Конечно, следует иметь в виду кумулятивный характер научного познания, поэтому идеи ученого всегда опираются на результаты деятельности его предшественников. Однако кто-то наиболее концептуально излагает эти идеи, оформляет их как эвристическую идею, пропагандирует и активно внедряет в научные исследования. В этом отношении мы и говорим о вкладе Б. Г. Ананьева в формирование парадигмы современной отечественной психологии, соотнося с его творчеством конкретные положения, ставшие исходным контрапунктом в современных психологических разработках.

структурные уровни анализа человека как целостности, уникальной и самобытной индивидуальности – индивидуальный, личностный, субъектный. Сформулированная им своеобразная максима для психолога – изучение человека как индивидуальности в совокупности его характеристик – личностных, субъектных, в структуре которых функционируют его природные свойства как индивида, сегодня является исходной в организации эмпирических исследований, интерпретации их результатов и теоретических построений для любого квалифицированного психолога.

Другая идея Ананьева, которая в современной психологии признается и принимается всем психологическим сообществом, – это его идея о *сенсорном единстве личности* и о важной роли ощущений в целостной нервно-психической деятельности человека. Ученым было доказано, что сенсорно-перцептивные процессы реализуют функции отражения, регуляции и ориентации человека в мире, и составляя основу всех психических явлений. Эта теория, представленная в двух фундаментальных монографиях Б. Г. Ананьева – «Психология чувственного познания» (1960) и «Теория ощущений» (1961) – до настоящего времени остается непревзойденной ни по богатству обосновывающего ее эмпирического материала, ни по масштабу изучения спектра модальностей сенсорики.

Еще одна идея, которая лежит в основе современных исследований в области психологии, – это признание *динамичности психических изменений на протяжении всего жизненного пути человека*. Уникальные исследования человека на разных этапах его жизнедеятельности, начатые Ананьевым и затем продолженные его учениками, позволили выявить ряд важных закономерностей формирования и развития психических процессов человека (например, их гетерогенность и гетерохронность), продемонстрировали взаимосвязанность всех этапов жизни человека.

Говоря об идеях Ананьева, которые приняты современным психологическим сообществом, следует упомянуть и его разработки по выявлению *нейропсихического механизма развития психики*. В качестве такого механизма, как было показано в работах ученого, выступает *взаимодействие больших полушарий головного мозга и его подкорковых структур*. Сегодня идея о вертикальном (кортико-ретикулярном) и горизонтальном (кортико-кортикальном) контурах регулирования поведения человека принимается как реализация лучших традиций отечественной психологической мысли по исследованию материального субстрата психики.

Однако вклад в парадигмальность современной психологии Б. Г. Ананьева не ограничивается только его концептуальными

идеями, которые составили основу современных представлений о психике. Следует отметить, что и в методическом, и в организационном планах вклад Ананьева в психологию достаточно основателен. Не останавливаясь на результатах его деятельности с точки зрения развития отраслевой структуры науки, укажем те разработки ученого в области организации исследований и их методического оснащения, которые сегодня рассматриваются как основа психологической науки. В первую очередь здесь необходимо отметить широко использованный ученым лонгитюдинальный метод организации психологических исследований. Примененный для выявления индивидуальной возрастной изменчивости показателей психического развития человека, этот метод позволил получить уникальные данные, положенные в основу созданной Ананьевым онтопсихологии. Благодаря Ананьеву в арсенал методов психологического исследования не только были возвращены методы, которые по разным причинам долгое время не использовались в эмпирических исследованиях (биографический метод, метод тестовых испытаний), но и были показаны возможности новых для психологии методов – методов изучения индивидуальных характеристик человека (психовегетативные пробы, измерение кожно-гальванической реакции) и праксиметрических методов – методов изучения процесса и продуктов деятельности.

Таким образом, даже довольно беглое и краткое перечисление вклада Ананьева в психологию позволяет, с нашей точки зрения, говорить о его серьезном влиянии на формирование парадигмальных основ отечественной психологии, и служит основанием для преодоления методологического нигилизма в отношении достижений советской психологии.

ЛИТЕРАТУРА

- Борис Герасимович Ананьев: Биография. Воспоминания. Материалы / Автор и составитель – Н. А. Логинова. СПб., 2006.
- Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
- Мазилев В. А. Методологические проблемы психологии. Ярославль, 2006.
- Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 3–11.
- Яковец Ю. В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. 1997. № 1.

В. Н. Панферов

**Вклад Б. Г. АНАНЬЕВА в психологическую
ПРОФЕССИЮ И НАУКУ
(к 100-летию со дня рождения)**

Круглые даты со дня рождения выдающихся людей неизменно поднимают вопрос о критериях оценки их личности. Ученики, последователи и поклонники пытаются убедить всех в величии личности своего кумира, приводя в доказательство свое собственное восхищение ею. В лучшем случае делается пересказ трудов ученого. Оказывается, что дать объективную оценку деятельности исторической личности весьма затруднительно.

Сразу же следует заметить, что проблема оценки деятельности того или иного человека является актуальной проблемой психологии труда, связанной с разработкой критериев качества деятельности и аттестации работников всех звеньев производственного процесса. Возникает вопрос, а нельзя ли найти на эту тему каких-либо идей у Б. Г. Ананьева? Если – да, то в чем они заключаются?

Данная проблема лежит, в первую очередь, в недрах психологии труда, которой Б. Г. Ананьев не занимался. Но она является актуальной и для психологии личности, которой Б. Г. Ананьев посвятил три параграфа в своей книге «Человек как предмет познания». В них он отмечает социально детерминированный *престиж личности* как *объективацию социального положения*, которого человек достигает либо по прирожденному статусу, либо по приобретенным ролям. Однако, это – косвенные критерии нашего реального «Я», хотя в них и происходит объективация социально значимых качеств личности, так как роли и статус могут быть приобретены не по заслугам. Здесь уместно вспомнить Христову заповедь, согласно которой судить о человеке надо по делам его.

На прямые критерии значимости личности Б. Г. Ананьев указывает в контексте проблемы человека как *субъекта деятельности* и при обсуждении *методов психологического познания* человека

в этом качестве. Данная проблема рассматривается им в контексте проблем *общей психологии* в связи с *формами объективации* внутреннего и внешнего потенциалов человека в предметной деятельности, направленной на преобразование среды. В конечном счете, он формулирует задачу по разработке *метода анализа продуктов деятельности*: «Для каждого из видов продукции человеческой деятельности должна быть разработана соответствующая техника анализа (измерения определенных количественных характеристик и оценка качества, в том числе новизны и индивидуальности результатов теоретической и практической деятельности). В этом отношении могут оказаться полезными исследования подготовительных рукописных и готовых материалов литературного, художественного, технического и научного творчества» (Ананьев, 1977, с. 310). По мнению Ананьева, «этот новый подход к психологии субъекта связан с исследованием *деятельности* как формы существования субъекта» (Ананьев, 1967, с. 240).

Б. Г. Ананьев писал о единстве интериоризации – экстериоризации как механизме психической деятельности, который обеспечивает трансформацию психического потенциала человека в *натуральные предметные формы* существования, «т. е. воплощение внутренней деятельности в предметную деятельность, преобразующую среду» (там же, с. 241). В этих рассуждениях содержится посыл для разработки новой области психологического исследования – «праксиологии».

Задачей «праксиологии», исходя из логики Б. Г. Ананьева, должно стать изучение в первую очередь *форм объективации индивидуально-личностного потенциала* человека в *продуктах* его практической и теоретической деятельности. Нужно сказать, что **проблема форм объективации психического** является одной из ключевых в психологической науке с момента проникновения в ней экспериментального метода и методологии материалистического познания психических явлений. Однако она до сих пор удовлетворительно не объяснена психологами.

В связи с этим подходом можно поставить вопрос о *продуктах и результатах* трудовой деятельности самого Б. Г. Ананьева и на этой основе оценить его реальный вклад в психологическую профессию и науку.

В первую очередь вспоминается то, что существует как факт биографии, с которым связан какой-либо социально значимый и всем понятный результат, зафиксированный в **организационной структуре** общественного труда. Такого рода факты известны многим и могут быть известны всем как достояние истории. Человек, создавший *организационные структуры* для осуществления профессиональной

деятельности своих коллег, по высказыванию Б. Г. Ананьева о личности, становится *субъектом исторического процесса*, так как *он внес изменения в социальную структуру общественного бытия*. Это – вклад «активного деятеля», по выражению Б. Г. Ананьева, и таким он и был. Что же сделал Б. Г. Ананьев в этой роли?

В 1944 г. он проявляет инициативу по созданию в Ленинградском университете кафедры психологии на философском факультете. Эта кафедра воспроизводит новое поколение профессиональных психологов, в числе которых оказались: Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, Е. С. Кузьмин, Н. В. Кузьмина, А. А. Бодалев, Е. Ф. Рыбалко, И. М. Палей, Н. А. Розе, Г. И. Акинщикова, М. Д. Дворяшина, Г. В. Суходольский, М. К. Тутушкина, А. Л. Свенцицкий, В. Н. Куница, К. Д. Шафранская, Э. С. Чугунова, А. А. Русалинова, Е. Н. Сурков, В. Н. Андреева, В. Н. Панферов, Н. Н. Обозов, И. П. Волков, Н. В. Бахарева, А. И. Нафтуньев, Н. Ф. Федотова, Л. Н. Гольбина, Ю. М. Забродин, Л. А. Баранова, Н. А. Кудрявцева и др.

В 1965 г. по инициативе Б. Г. Ананьева в Ленинградском университете открывается Институт комплексных социальных исследований, хотя Б. Г. Ананьев замыслил его как институт Человека. В этом институте открываются лаборатории по основным направлениям исследования человека и общества. За счет этого Ананьеву удается расширить профессиональное сообщество своих учеников и последователей. В 1966 г. Б. Г. Ананьев добивается открытия факультета психологии в Ленинградском университете. С этого момента он неустанно говорит о нарастающей потребности современного общества в массовой психологической профессии. Факультет способствует удовлетворению общественного спроса на профессиональных психологов.

Эти три организационных вклада в развитие психологической профессии и вместе с тем в развитие общественных наук делают Б. Г. Ананьева исторически значимой личностью государственного масштаба. Эти организационные структуры продолжают функционировать и развиваться, обогащая современную науку и практику новыми знаниями о психологии человека.

Вклад ученого в развитие науки обычно рассматривается по его опубликованным работам, чаще всего в жанре научных монографий, посвященных какой-либо значимой проблеме для момента конкретно-исторического развития той или иной отрасли знаний. Обстоятельный анализ трудов Б. Г. Ананьева выполнен одной из его учениц Н. А. Логиновой (Логинова, 2005). Поэтому я остановлюсь на наиболее значимых идеях Б. Г. Ананьева, которые им были высказаны не только в письменной форме, но и устно в процессе

обучения психологов моего поколения, и о которых не так часто можно услышать теперь в связи с его именем.

В первую очередь необходимо уточнить некоторые позиции в отношении методологии комплексного исследования, которое Б. Г. Ананьев определял как «*интегрированное, целостное, научное познание общества и человека*» (Ананьев, 1967, с. 235). Именно эти две характеристики (интегрированность и целостность) являются ключевыми в понимании *качественного* своеобразия комплексного исследования, в то время как многие полагают, что это своеобразие предопределяется *количеством* методик, задействованных в исследовании и применением корреляционного и факторного анализа. По этой логике, чем больше методик использовано, тем «комплексней» исследование. Но это не так.

Б. Г. Ананьев считал, что методики нужно подбирать под *свойства исследуемой целостности*. Но чтобы это сделать, необходима *классификация* свойств этой целостности, т. е. изучаемого *объекта*. Б. Г. Ананьев в качестве оснований для классификации свойств человека предложил понятия «*индивид*», «*личность*» и «*индивидуальность*» как *целостные феномены, интегрирующие в себе качественное своеобразие психических свойств человека*. Эти три понятия позволяют дифференцировать свойства человека на *биологические, социальные и психические*, но не позволяют раскрыть их *интегрированность в психологических качествах субъекта*. Понятие о *психологическом качестве субъекта*, к сожалению, отсутствует в терминологическом арсенале Б. Г. Ананьева при описании модели психической организации человека как субъекта. Это можно объяснить тем, что в те времена термины «*психическое*» и «*психологическое*» употреблялись как синонимы. Теперь же эти термины все чаще используются для обозначения разных уровней интеграции психических свойств человека. Термином «*психологическое*» было бы правильным обозначать какое-либо *качество*, и уже не *свойство*, человека, которое является некоторым *результатом* психической деятельности, представленным в виде *интегрального психического образования*. Из-за синонимического использования этих терминов в методологическом варианте комплексного исследования Б. Г. Ананьева исчезла проблема *интегральных психических образований, представляющих собой целостный синтез биологических, социальных и психических свойств человека*. Именно *интегральные психические образования* являются *системообразующими* элементами психической организации человека, в которых представлен *синтез* всех биологических, социальных и психических свойств. Однако даже случайный набор методических средств, использованных в комплексном

исследовании под руководством Б. Г. Ананьева, позволил описать динамику возрастных изменений *интеллекта* как одного из интегральных психических образований, входящего в структурную организацию психики человека.

В логике принципа *интегрированности* я со своими сотрудниками в 1991–1996 гг. проводил комплексное исследование психической организации человека детского возраста (у дошкольников и школьников) при поддержке РФФИ и РГНФ. Подбор методик велся с дифференциацией их по 12 видам интегративных психических образований, представлявших всю структуру психической организации человека. Эмпирические референты 41-го психического свойства дифференцировались в факторном анализе по восьми психическим образованиям (креативным, регуляционным, интеллектуальным, речевым, мнемическим, аффективным, сенсомоторным, самосознанию). Таким образом, было получено эмпирическое подтверждение существованию *интегративных психических образований как системообразующих феноменов психической организации человека*. Это факт обнадеживает хотя бы в том, что бескрайнее поле *психических свойств* можно репрезентировать вполне обозримым объемом эмпирических референтов, относящихся к конкретным психическим образованиям как структурным элементам психической организации человека.

Б. Г. Ананьев более других понимал неполноту реализации принципа *интегративности* в проведенных им комплексных исследованиях и поэтому все чаще говорил о необходимости разработки методов *монографического* исследования индивидуальности. Но для этого нужно было пересмотреть *индуктивно-аналитическую модель психики*, представленную в общей психологии С. Л. Рубинштейна.

Б. Г. Ананьев нигде не заявляет эту задачу, но логика его основных трудов и курса общей психологии, который я прослушал на протяжении 1960–1963 гг., указывает на постепенную реализацию им *антропологического* принципа интеграции психологического знания.

Общая психология С. Л. Рубинштейна, при всей своей неувядающей значительности, отражала достижения уже уходящей психологии, разработанной в основном на психофизиологической и психофизической парадигме. Она представляла экспериментально обоснованные знания об отдельных психических процессах, функциях и состояниях, абстрагируясь от их *носителя* – человека. Выраженное таким образом знание о психике утрачивало практическую осмысленность для реально живущего и действующего человека.

Б. Г. Ананьев в своих лекциях, а также в основных трудах («Теория ощущений» и «Человек как предмет познания») начинает процесс «очеловечивания» общей психологии. Он рассматривал органы чувств как *инструменты* сенсорного взаимодействия человека с физическими свойствами объектов внешнего мира и физиологическими состояниями собственного тела, а созданные человеком орудия труда и другие виды *предметной* деятельности – как усилители функций *психической* деятельности человека. Этот методологический посыл является логическим стержнем его «Теории ощущений» и совместной книги под названием «Осязание в процессах познания и труда».

В «Теории ощущений» дан целостный конструкт *сенсорной организации человека*, раскрыта взаимосвязь различных видов чувствительности в целостном процессе психического отражения свойств объектов жизненно важного взаимодействия человека с этими объектами. Б. Г. Ананьев постоянно подчеркивает жизненно важные функции как отдельных ощущений, так и их комплексов. В результате теория ощущений, по Б. Г. Ананьеву, является фундаментальной частью общей психологии как теория о *сенсорной организации человека и его психофизическом и психофизиологическом взаимодействии* с миром вещей, людей и самим собой. В ней имплицитно присутствует целостный конструкт взаимодействия интероцептивных, контактных и дистантных ощущений, позволяющий понять, как связаны друг с другом два естественнонаучных направления (психофизика и психофизиология) в исследовании психики. В то же время раскрываются функции ощущений в ориентировочно-исследовательской деятельности человека в формировании самости через схему тела, а также самочувствия субъекта. Во взаимодействии контактных и интероцептивных ощущений зарождается *рефлексия* как особое свойство психики человека. В специфике сенсорной организации человека Б. Г. Ананьев видел источник его будущей индивидуальности.

Второй фундаментальной частью общей психологии, по лекциям Б. Г. Ананьева, была *психологическая структура личности*. В ней он, прежде всего, обратился к мотивационным психическим образованиям, разработкой которых в то время занимался И. М. Палей. Мотивационную структуру личности Б. Г. Ананьев связывал с формированием характера и способностей. Взаимодействие этих компонентов структуры личности обеспечивалось, по его мнению, *рефлексивными* механизмами психической деятельности. При этом всегда присутствовал человек как субъект своей психической деятельности. Поэтому мотивационная структура характеризовалась как система *потребностей человека*, характер – как система

субъективных отношений человека, способности – как система возможностей человека решать свои жизненные проблемы. В этом конструкте имплицитно присутствует идея об особой психологической деятельности человека, которая качественно отличается от психической деятельности как функции мозга. Эта идея сыграла свою роль в проблеме классификации методов, в которой Б. Г. Ананьев выделил «обсервационные методы», включив в них «самонаблюдение», что было для него неприемлемо еще в 1964 г. Позднее в защиту самонаблюдения он писал: «...самонаблюдение выступает как компонент многих других методов при изучении психических реакций, актов поведения, форм деятельности в виде словесного отчета (Ананьев, 1977, с. 304).

К сожалению, Б. Г. Ананьев так и не выразил в письменном виде свой очеловеченный конструкт общей психологии. Его захватила идея *человекознания* как синтетической науки о человеке, где психологической науке он отводил интегрирующую функцию, так как она по своему предмету ближе всех находится к сущности этого уникального феномена. Он писал: «Выдвижение проблемы человека в качестве общей проблемы всей современной науки коренным образом изменяет положение психологии в системе наук, поскольку именно психология становится орудием связи между всеми областями познания человека, средством объединения различных разделов естествознания и общественных наук в *новом синтетическом человекознании*» (Ананьев, 1968, с. 13). Это утверждение нуждалось в серьезном обосновании, которое Б. Г. Ананьев видел в проблеме классификации наук. Он считал, что существенный инновационный прорыв в этой проблеме представлен в классификации наук Б. М. Кедрова, в которой психология была поставлена в один ряд со всеми естественными и общественными науками как вполне самостоятельная область знания, имеющая свой специфический предмет. Далее Б. Г. Ананьев расписывает головокружительные схемы классификации основных проблем и наук о *Homo sapiens* и человечестве, индивиде, личности, субъекте деятельности. В них просматривается *объектный* принцип интеграции знаний различных наук для *целостного* описания психологии человека как синтетического явления, возникшего на последней стадии эволюционного развития живых систем.

Взгляд на человека как на феномен природы доминирует в психологических концепциях Б. Г. Ананьева. Он с высокой оценкой настойчиво говорил об эвристическом потенциале трудов эволюционистов, особенно о «Феномене человека» Пьера Тейяра де Шардена. Человек в трудах Б. Г. Ананьева превращается из главного предмета

психологической науки еще и в ключевую научную категорию всех наук. Это проистекает из понимания человека как аккумулятора всех свойств природы: метрических, физических, химических, биологических, социальных, психических. В результате появляется более ясное основание для классификации наук первого рода: математики, физики, химии, биологии, социологии, психологии. Психология в этом случае попадает в один ряд с науками первого рода, которые принято называть фундаментальными, не теряя своей специфики по психическим свойствам. Тем самым снимается вопрос о том, куда ее относить – к естественным или гуманитарным отраслям знания, так как науки первого рода содержат в себе потенциалы и естественных и гуманитарных наук, исследую и природу и человека. При этом каждая из них подходит к изучению этих объектов со стороны свойств, составляющих специфику их предмета.

Науки второго рода изучают деятельность и продукты деятельности человека. Например, филология изучает языковую деятельность человека и языки как продукты этой деятельности, педагогика – воспитательную деятельность, технические науки – орудия труда, познания и общения и т. д. и т. п. Этот ряд наук бесконечно увеличивается.

Обобщая, можно сказать, что Б. Г. Ананьев своими работами по человекознанию и антропологической методологии в психологическом познании стимулирует развитие мировоззренческих представлений о системе наук, человеке, природе и обществе.

Существует множество ученых, открывающих новые факты и получающих за это даже Нобелевские премии, а покушающихся на изменения научного мировоззрения – единицы. Таким ученым достается «костер» критики и обструкция современников, сменяющаяся в исторической перспективе благодарным признанием потомков. Надежды учеников и последователей Б. Г. Ананьева трансформируются в веру, что исторический полет его планеты скоро будет с восторгом замечен жителями Земли.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В. Осязание в процессах познания и труда. М., 1959.
Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л., 1961.
Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Л., 1967. С. 235–249.
Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.

Логинова Н. А. Опыт человекознания. СПб., 2005.

Борис Герасимович Ананьев: биография, воспоминания, материалы / Автор и составитель Н. А. Логинова. СПб., 2006.

Панферов В. Н., Посохова С. Т. Психическая организация человека и ее эмпирическая представленность у младших школьников // Практическая психология. СПб., 1996. С. 22–35.

Панферов В. Н. Концепция психической организации человека по Б. Г. Ананьеву // Психология человека: интегративный подход. К 100-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева. СПб., 2007. С. 5–8.

Н. Ю. Стоюхина

**К 60-летию выхода статьи Б. Г. Ананьева
«О воспитательных задачах преподавания
психологии»**

История развития психологии в России включает в качестве одной из своих страниц историю преподавания психологии как учебного предмета в школах. Изучение становления психологии как учебной дисциплины помогает раскрыть одну из важных форм практического приложения психологических знаний, их распространение в обществе и выступает в качестве объективного показателя уровня общественного признания психологии как важной компоненты формирования психологической культуры личности.

Предметом нашего рассмотрения будет послевоенный период в развитии психологии и педагогики как учебных дисциплин. Прежде всего, необходимо рассмотреть, какие же события предшествовали введению психологии как учебного предмета в средние школы в 1946 г.

В это время произошла смена педагогических парадигм: вместо доминировавшей в 20-е годы «трудовой школы» вновь возрождена прежняя «школа учебы», до этого подвергавшаяся сокрушительной критике. Началось, по мнению ряда историков образования, последовательное возвращение дореволюционной казенной школы, причем в наиболее ортодоксальных и консервативных ее образцах. В соответствии с партийно-правительственными постановлениями 1931–1936 гг. изменилась школьная система. Все прежние типы школы (девятилетка, ШКМ, ФЗС и т. п.) были отменены, и создана единая общеобразовательная школа, включающая три ступени: начальная школа (I–IV классы), неполная средняя (I–VII классы) и средняя – десятилетка. Введены обязательные предметные программы с точно очерченным кругом систематизированных знаний, классно-урочная организация школьной работы, твердое расписание, определен допустимый количественный состав учащихся класса. Подчеркивалась

необходимость использования таких методов обучения, как рассказ, беседа, объяснение учителя, в сочетании с письменными и устными упражнениями, изучением учебника, занятиями в кабинетах. Стал обязательным систематический учет знаний по пятибалльной словесной системе. Декларированы руководящая роль учителя и его ответственность за результаты обучения школьников. Введены стабильные, удовлетворяющие требованиям науки учебники, утверждаемые коллегией Наркомпроса после предварительного рассмотрения. Учебники должны были соответствовать идейно-теоретическому и методическому содержанию школьной программы. Особое внимание в школе начинает уделяться преподаванию гуманитарных дисциплин, которые были призваны формировать коммунистическое мировоззрение учащихся.

В 1936 г. была запрещена педология, а вместе с ней – применение различных тестов в исследовании детей. Главной задачей школы стало вооружение учащихся знаниями и развитие учебных навыков. В школе было восстановлено словесное обучение, что вызывало критику прогрессивно мыслящих педагогов еще до 1917 г. Постепенно сошло на нет трудовое воспитание; прервалась связь обучения с жизнью. Начался возврат к официальной педагогике XIX в. Таким образом, во второй половине 30-х годов был, по сути, восстановлен прежний тип средней школы, получивший впоследствии название «сталинская гимназия».

После Великой Отечественной войны продолжалось реформирование школы, начатое в 30-е годы: школы в крупных городах были разделены на мужские и женские, введены школьная форма и жесткие дисциплинарные меры, предусматривающие наказания учащихся.

На этом фоне и произошло введение психологии в школах. Пусковым моментом данного события стало Постановление ЦК ВКП (б) «О преподавании логики и психологии в средней школе» (1946), в котором признавалось «совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология». В связи с этим ЦК ВКП (б) была поставлена задача введения в течение четырех лет (начиная с 1947/48 учебного года) преподавания психологии и логики в выпускных классах средней школы. Строки постановления звучат жестко: «...к 1950/51 учебному году полностью обеспечить потребности средней школы в преподавателях логики и психологии» (О преподавании логики и психологии..., 1946, с. 11).

Этим Постановлением официально открылся новый этап преподавания психологии в средних учебных заведениях России (предыдущие этапы: 1804–1819 и 1905–1917 гг.). Это, в свою

очередь, потребовало незамедлительного решения ряда задач: подготовки учителей, издания учебников, методических статей и рекомендаций.

На фоне большого количества методических статей, пособий, учебной литературы, авторами которых были В. Н. Колбановский, К. Н. Корнилов, П. Размыслов, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, К. А. Рамуль, Н. А. Рыбников, Ю. А. Самарин, А. А. Смирнов, М. В. Соколов, Б. М. Теплов, Г. А. Фортунатов, М. Г. Ярошевский, заметно выделяется статья Б. Г. Ананьева «О воспитательных задачах преподавания психологии», опубликованная в 1948 г. в сборнике методических материалов «В помощь преподавателю психологии в средней школе», изданном тиражом 10 тысяч экземпляров. Статья открывает сборник и носит программный характер.

Сейчас, спустя 60 лет после выхода этой книги, когда многое изменилось, когда введение психологии в средних школах как учебного предмета определяется решением администрации, может быть ориентировано на решение разнообразных практических задач, опираться на разные учебные программы, безусловно, обращают на себя внимание идеологические ударения и акценты, присущие времени выхода статьи Б. Г. Ананьева. Но, внимательно вчитываясь в содержание работы Ананьева, понимаешь, что многие ее идеи современны, актуальны, методологически и методически выверены.

Указывая на то, что психология вводится в последнем классе школы, Б. Г. Ананьев предостерегает от сведения ее к ранее пройденным дисциплинам, настаивает на строго научном подходе к ее преподаванию. Он отмечает, что целью изучения этого предмета должно стать обобщение и завершение школьных знаний о человеке и его сознании. Психология «должна преподаваться как система научных знаний о психических процессах и сознании личности» (Ананьев, 1948, с. 6). Важным, на его взгляд, является ознакомление учащихся с психологическими методами исследования, потому что «усвоение знаний о методах психологического познания имеет мировоззренческое значение, поскольку рушит легенду о непознаваемости психического, опровергая идеалистические «теории» о самодеятельном и самодвижущемся «духе»... Перед учащимися должны быть раскрыты не только основные вопросы предмета научной психологии, но и те методы, которые обеспечивают научный, следовательно материалистический, характер современных психологических знаний» (там же).

Б. Г. Ананьев выделяет три задачи преподавания психологии в средней школе:

- 1 *Воспитывать через предмет идейную направленность.*
- 2 *Формировать у учащихся способности понимать других людей, их индивидуальное своеобразие и, опираясь на это, правильно строить с ними отношения.* Отмечается, что «усвоение психологических знаний поднимает на уровень теоретического научного знания отношения молодого человека к другим людям, вооружает его средствами познания людей и их индивидуальных особенностей... Познание других людей, возможность разобраться в мотивах их деятельности, способностях, в интересах, склонностях, чертах характера, умение индивидуально подойти к человеку – ко всему этому в известной мере должна теоретически подготовить учащихся психология» (Ананьев, 1948, с. 7). Необходимо также познакомить учеников с различными сферами применения психологии – в области воспитания, образования, труда, искусства, спорта, военного дела и т. д.
- 3 *Формировать самосознание учащихся, способность к саморегуляции и саморазвитию.* Подчеркивается, что «сознательное усвоение психологических знаний учащимися неизбежно влияет на рост самосознания молодых людей, способствует овладению ими собственными нервно-психическими процессами и действиями... Учащиеся должны приучаться не только к анализу собственных психических процессов и индивидуальных качеств, но и к активному воздействию на них с целью развития в себе ценных качеств ума, воли и характера» (Ананьев, 1948, с. 8). Б. Г. Ананьев говорит о том, что усвоение знаний о закономерностях памяти, речи, внимания, мышления приведут учащихся к самостоятельной сознательной работе над собой. «Работа над самим собой, развитие сознательного, критического отношения к своей личности, особенностям и способностям должны стать жизненно важной проблемой для молодого человека в результате сознательного усвоения им психологических знаний. Эта работа должна быть самим существом курса психологии...» (Ананьев, 1948, с. 9).

Обозначение второй задачи (индивидуальный подход к людям) было в то время необычным, новым. Об этом не было сказано никем из авторов многочисленных методических статей.

Своевременностью и адресной точностью отличается третья задача – самовоспитание. Как известно, именно в подростковом возрасте человек испытывает к себе глубокий интерес, смешанный с самокритичным отношением, и именно в это время ему предоставляются как раз те знания, овладев которыми, он может совершенствоваться.

Через год, в 1949 г., было издано Методическое письмо «О преподавании психологии в средней школе» (автор – Ю. А. Самарин), где цели и содержание новой учебной дисциплины были расширены, но, безусловно, статья Б. Г. Ананьева легла в основу этого документа.

После издания статьи «О воспитательных задачах преподавания психологии» Б. Г. Ананьева прошло 60 лет. Многое изменилось за эти годы и в обществе, и в школе. Сравнительно недавно школа даже отказывалась признавать своими те ключевые слова, которые внесены в название статьи Ананьева, – «воспитание», «воспитательные задачи» – и лишь в последнее время они стали возвращаться в словари педагогов.

На фоне пестроты «лоскутного одеяла» современной литературы по преподаванию психологии в школе, обильно печатающейся в последние пятнадцать лет, статья Б. Г. Ананьева кому-то может показаться давно устаревшей из-за ее идеологического пафоса. Нам же кажется, что поп-психологии (Юревич, 2007), рожденной поп-культурой, активно внедряющейся в школьное образовательное пространство, должна быть противопоставлена серьезная научная литература, к которой, безусловно, относится и работа Б. Г. Ананьева.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* О воспитательных задачах преподавания психологии // В помощь преподавателю психологии в средней школе: Сборник методических материалов / Под ред. Б. Г. Ананьева. Л., 1948. С. 3–10.
- В ЦК ВКП (б):* О преподавании логики и психологии в средней школе // Народное образование. 1946. № 11–12. С. 67–68.
- О преподавании психологии в средней школе:* Методическое письмо МП РСФСР. М., 1949.
- Юревич А. В.* Поп-психология // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 3–14.

Б. Н. Тугайбаева

**ПРОБЛЕМАТИКА ПОЛА В РАБОТАХ Б. Г. АНАНЬЕВА
КАК ЭТАП В ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЖЕНЩИН
В 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА**

Начиная с 90-х годов XX в. «женская» тематика активно разрабатывается в трудах отечественных ученых, развивающих гендерный подход в общественно-гуманитарных дисциплинах (С. Г. Айвазова; Е. А. Здравомыслова; А. А. Тёмкина; И. С. Клёцина; Н. Л. Пушкарёва; Л. П. Репина; Е. Ярская-Смирнова и др.). Становление гендерных исследований в России (и на всем постсоветском пространстве) связано с развитием феминистского движения, возникновением женских организаций и распространением теорий западного феминизма, а также с изменением ситуации в академической науке – отказ от единой марксистско-ленинской методологической платформы позволил обратиться к иным парадигмам и научным подходам. Как отмечает З. Хоткина, «именно в этот период происходило освобождение российской науки от многих догматических и идеологических оков, что привело к возникновению и бурному развитию новых для России научных направлений, школ и дисциплин, а также междисциплинарных исследований – таких как политология, культурология, социальная антропология, гендерные исследования и другие» (Хоткина, 2000, с. 21). Гендерные исследования (наряду с существующими подходами в феминологии, психологии здоровья, исследованиях семьи) как область современной гуманитаристики выступают хронологически последним, но не завершающим в исторической перспективе этапом научного изучения широкой совокупности проблем психологии женщин. Изучение женщин, особенностей их психологии происходило на базе различных методологических подходов, которые сменяли друг друга в ходе развития науки, философских теорий и исследовательской практики, стимулировалось усилением общественно-политического движения феминизма.

История изучения психологии женщин уходит в глубь веков, но мы сосредоточим внимание на близком к современности этапе – 70-х годах XX в.

Обращение к анализу работ Б. Г. Ананьева и его сотрудников этого периода является неслучайным при исследовании истории развития в отечественной психологической науке такого направления, как психология женщин.

Анализируя историю изучения психологии женщин, необходимо отметить, что период конца 60-х–начала 70-х годов XX столетия как в западной, так и в советской психологии характеризуется новым осмыслением проблематики пола. Но это происходило с разных теоретико-методологических позиций, было направлено на решение различных исследовательских задач, обусловлено специфическими идейно-политическими условиями развития психологии. Для западных исследований это было время становления новой категории – «гендер», дальнейшего осмысления темы сексуальности и женской субъективности в рамках психоаналитического направления, бурного развития женского движения и феминистских теорий в русле постмодернистских направлений философии. Отечественная психология в это время характеризовалась интенсивным развитием ряда важных направлений – вновь возрождалась социальная психология; возникли инженерная психология, область возрастной психологии – акмеология; развернулось активное изучение проблематики личности.

Все это происходило на фоне политического декларирования равенства полов, признания окончательного решения «женского вопроса» в СССР (Айвазова, 2002) и одновременно – при отсутствии реального осознания значимости научного изучения проблем женщин. Отечественная психологическая наука, как, впрочем, и другие гуманитарно-общественные дисциплины, вплоть до 70-х годов отличалась «бесполостью», отсутствием работ, исследующих проблематику пола. Как отмечает И. С. Кон, это время можно назвать периодом «бесполого сексизма» (Кон, 1997). Проведенный им анализ учебной и справочно-научной литературы тех лет показал, что практически не было работ, раскрывающих ключевые понятия психологии пола; в психологической литературе не использовались понятия «пол», «половые различия», «маскулинность – фемининность». В книгах по возрастной психологии отсутствовали такие термины, как «мальчик» и «девочка»; употреблялись только слова «ребенок» или «подросток», не изучалось своеобразие их психического развития. В «Хрестоматии по возрастной и педагогической психологии» (1981), включающей работы нескольких поколений

отечественных психологов, практически нет указаний на особенности психического развития детей и подростков разного пола. Таким же невидимым оставался в нашей психологической науке женский пол; рассмотрение психологических проблем женщин, особенностей положения женщин в условиях сложившихся социально-культурных отношений считались излишними, не требующими специального внимания.

Появление в работах Б. Г. Ананьева вопроса о значении фактора пола, о сложной взаимосвязи психофизиологических характеристик индивида как представителя определенного пола и его социального поведения явилось новаторским шагом в отечественной психологии 70-х годов. Как отмечает историк психологической школы Б. Г. Ананьева Н. А. Логинова, внимание к половым особенностям психики являлось характерной чертой исследовательской программы Б. Г. Ананьева (Логинова, 2005, с. 169).

Б. Г. Ананьев работал в русле марксистской методологии (как и все советские психологи того времени); его комплексный подход человекознания базировался на признании диалектического принципа всеобщей взаимосвязи явлений материального мира, значения биологического и социального уровней в исследовании психики человека. Б. Г. Ананьев был приверженцем антропологического подхода, в соответствии с которым любые психические явления можно понять только в русле целостного рассмотрения человека – как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Выделив указанные четыре аспекта исследования человека в психологии, он соотносит с каждым из них соответствующую структуру свойств человека. При этом особое внимание уделяется им природной организации человека как материальной основе всех других форм его существования. В книге «Человек как предмет познания» (1968) Б. Г. Ананьев обосновывает необходимость изучения поло-возрастных характеристик как первичных, индивидуальных свойств человека.

В главе «Половой диморфизм и психофизиологическая эволюция человека» Б. Г. Ананьев рассматривает явление полового диморфизма как постоянную характеристику онтогенетической эволюции человека, проявляющуюся на всех стадиях жизни человека, а не только в периоды полового созревания и половой зрелости и видоизменяющуюся по степени интенсивности (усиления или ослабления) в разные возрастные периоды. Половой диморфизм – это также постоянный принцип дифференциации онтогенетической эволюции, охватывающий всю иерархию системы организма, все уровни его организации – от молекулярного, клеточного и тканевого

до организменного. Отмечая роль эндокринной системы и биохимических факторов в определении пола, Ананьев предполагает, что половой метаморфоз по мере созревания, достижения зрелости и старения представлен комплексами общесоматических и специфически половых характеристик (Ананьев, 2000, с. 120).

Опираясь на предложенную советским биологом И. И. Шмальгаузенем схему организма как трехконтурную систему регулирования, в которой анализируются взаимосвязи между общими и специфическими его характеристиками, Ананьев пишет: «Не вызывает никакого сомнения, что половая дифференциация онтогенеза человека является эффектом и постоянным условием регулирования всех процессов *внутренней среды* организма. Но в каком отношении находится эта дифференциация к регулированию процессов взаимодействия организма с внешней средой?» (Ананьев, 2000, с. 121). Этот уровень регуляции невозможен без участия нервной системы, центрэнцефалической системы больших полушарий головного мозга. Нервная система принимает участие в организации деятельности организма в окружающем мире и регулирует состояние внутренней среды, но и сама испытывает влияние колебаний внутренней среды. «Вероятно, что именно через нервную систему, а не непосредственно через эндокринные аппараты, на большие полушария могут влиять специфические половые характеристики организма» (Ананьев, 2000, с. 122).

Ананьев, используя близкие по времени написания своей работы данные физиологических исследований, показывает влияние половых характеристик на динамику основных функций жизнедеятельности организма (сердечный ритм, характеристики обмена веществ). Он отмечает, что женский организм имеет более высокий уровень саморегуляции, а потому и большую жизнестойкость. Но как проявляется фактор полового диморфизма на других уровнях функционирования, более психологических?

Половые характеристики рассматриваются Ананьевым как относящиеся к структуре организма, к индивидуальным свойствам. Понятие «индивид» имеет в концепции Ананьева смысл природного психофизического существа, особи биологического вида «*Homo Sapiens*». Природные свойства первично детерминированы наследственностью, вторичная же их детерминация складывается из взаимодействия генетической программы с условиями онтогенеза – абиотическими, биотическими и социальными факторами среды (к ним относятся воспитание и деятельность человека). Таким образом, пол как изначально природная характеристика в ходе социализации, всего жизненного пути личности становится также свойством личности.

Ананьев выделяет в структуре индивидуальных характеристик два класса: возрастно-половые и индивидуально-типологические (общая конституция и конституция мозга). Более непосредственное отношение к психологическим особенностям имеют разнообразные формы реактивности организма – биохимическая, связанная с метаболизмом, сердечно-сосудистая, психовегетативная, психомоторная. Любой психический процесс протекает на том или ином фоне реактивности организма, обеспечивает жизнедеятельность индивида. В структуре индивида как психофизиологического существа основное место занимают психофизиологические функции: сенсорно-перцептивные, мнемические, вербально-логические, моторные, тонические, аттенционные; наряду с ними существуют органические потребности. Все вместе они образуют второй слой индивидуальной структуры.

В соответствии с программой комплексного изучения многоуровневой организации психических структур в научной школе Б. Г. Ананьева проводились исследования, охватывающие психические явления разных уровней организации – начиная от психофизиологических функций и до сложных психических образований, включая целостную структуру индивидуальности. При этом обязательным условием проведения исследований являлся учет возраста и пола изучаемых людей (Логина, 2005, с. 202).

Наиболее глубоко экспериментально изученным был уровень индивидуальных свойств. В работе «Человек как предмет познания» (1968) Ананьев использует данные исследований сенсорно-перцептивных, психомоторных и речевых характеристик, полученные сотрудниками лабораторий и кафедр ЛГУ, в которых показано влияние фактора пола: Е. Ф. Рыбалко, Л. В. Саулиной, Г. В. Поршневой выявлены различия в проявлениях остроты зрения, глазомерной функции у девочек и мальчиков в возрасте 4 до 15 лет; Г. И. Сергеева установила различия в поле зрения у мальчиков и девочек от 6 до 17 лет; Н. Кубанова обнаружила половые различия в построении образа человека в рисунках дошкольников и др. (Ананьев, 2000, с. 123–130). Анализируя результаты эмпирических исследований, Ананьев делает ряд важных выводов: в разные периоды жизни сенсорные функции имеют различную степень зависимости от фактора возраста, созревают они в разном темпе, неравномерно и не имеют устойчивого преобладания или отставания в развитии у того или иного пола. Одни сенсорные функции, например глазомерная функция, более зависят от характера накопленного опыта деятельности и тренировки, чем от возрастно-половых характеристик. В отношении других, к которым относится поле зрения, следует допустить участие

фактора полового диморфизма как дополнительного к возрастному. Общий ход эволюции поля зрения сопровождается усилением полового диморфизма с переменным ускорением созревания функции (то у мальчиков, то у девочек). «Сами по себе половые различия не характеризуются каким-либо функциональным механизмом, имеющимся у одного пола и отсутствующим у другого, не определяют они и какой-либо особенной констелляции или уровня развития свойств зрительного поля. Действие фактора полового диморфизма каталитическое: он ускоряет внутренние процессы созревания зрительной системы и достижение ее зрелости в более ранние сроки у девушек, что стоит в непосредственной связи с процессом общесоматического и полового созревания...» (там же, с. 130).

Следует отметить, что в западной феминологии сложилась традиция критики эссенциалистских оснований половых различий. Положение о естественно-природной, биологической, детерминации *всех* наблюдаемых отличий между мужчинами и женщинами подвергалось резкой критике сторонниками социального конструктивизма. Тенденцию объяснять психические особенности представителей двух полов биологическими различиями между ними отметил современный ведущий психогенетик Р. Левонтин: «биологическая и культурная дифференциация этих групп (мужчины и женщины) варьируются, но все эти отличия имеют две общие черты: все они – даже наиболее биологические – имеют историческое происхождение и все объявляются биологическими – даже наиболее исторические из них... В дискуссиях о половых различиях в нашем обществе постоянно присутствует утверждение, что культурные различия коренятся в биологии» (цит. по: Попова, 1999, с. 127–128).

Как можно охарактеризовать позицию Ананьева в объяснении выявляемых различий между полами; является ли он приверженцем биологического детерминизма и эссенциализма или его методологическая платформа согласуется с позициями гендерного подхода?

На первый взгляд, Ананьев стоит на традиционных для объективной научной психологии позициях биологического детерминизма, поскольку признает обусловленность психических явлений законами природы, эволюционными процессами, закономерностями антропогенеза. В то же время разрабатываемый им подход к изучению человека предполагает рассмотрение историко-культурного процесса становления человечества, учет социальных факторов, обуславливающих психическое развитие отдельного индивида и различных социальных групп (в том числе и групп мужчин и женщин). Его позицию в вопросе о детерминации психологических различий между мужчинами и женщинами нельзя считать в полной мере

эссенциалистской, биологизаторской, поскольку он не рассматривает эту проблему в плоскости однозначной детерминированности поведения человека, личностных характеристик только природно-биологическими факторами. Ананьев подчеркивает значение социализации в формировании личностных свойств. «Личность всегда моложе индивида в одном и том же человеке, история личности, или жизненный путь (биография), хотя и считается с даты рождения, однако начинается много позже, и основными ранними вехами являются поступление ребенка в детский сад, в школу, с которыми связаны более обширный круг социальных связей, и включение в систему института и общностей, свойственных современности, открывающих отдельному человеку доступ к истории человечества (через усвоение суммы знаний, традиций и т. д.) и к программам его будущего» (Ананьев, 2000, с. 78). Ананьев признает, что пол и возраст социально значимы и учитываются обществом в моральной и правовой регуляции общественной и индивидуальной жизни, а личностные качества мужчины и женщины формируются в процессах социализации под влиянием культурно-исторических эталонов мужественности и женственности, существующих на данном этапе развития общества (Логинава, 2005, с. 169).

Заслуга Б. Г. Ананьева и его школы в разработке проблематики пола в советской психологии не вызывает сомнения: впервые после долгого периода отсутствия каких-либо исследований в данной области были представлены эмпирические данные, показывающие влияние поло-возрастных факторов на особенности функционирования и созревания психофизиологических функций; была поставлена задача междисциплинарного изучения многоуровневых свойств и связей в системе индивидуальности человека, в том числе и свойств индивидного уровня (половых характеристик). В исследованиях школы Ананьева не предполагалось самостоятельного исследования проблем психологии женщин; эти вопросы рассматривались в русле дифференциальной психологии, в выделившейся области возрастной психологии взрослых людей – акмеологии, частично – в исследованиях социальной психологии личности. Вместе с тем проведенные под его руководством исследования стимулировали активизацию изучения проблем половых различий, что подтверждается увеличением в 80-е годы числа работ, направленных на выявление особенностей социализации мальчиков и девочек, мужчин и женщин, проявления маскулинности – фемининности.

На современном этапе психология едва только обратилась к женскому вопросу, пока не затрагивая широкого спектра проблем, значимых для психического развития и благополучия женщин.

По справедливому замечанию Л. Поповой, настало время для отечественной психологии интегрировать накопленное за рубежом и начать полномасштабные собственные исследования, направленные на раскрытие специфики психологии женщин России (Попова, 1999, с. 121).

ЛИТЕРАТУРА

- Айвазова С. Г.* Контракт «работающей матери»: советский вариант // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций / Под ред. М. М. Малышевой. М., 2002. С. 291–309.
- Ананьев Б. Г.* Некоторые вопросы изучения человека // Человек и общество. Вып. 1. Л., 1966.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания // Памятники психологической мысли. М., 2000.
- Клёцина И. С.* Психология гендерных отношений. СПб., 2004.
- Логинова Н. А.* Опыт человекознания.: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб., 2005.
- Попова Л.* Психологические исследования и гендерный подход // Женщина. Гендер. Культура. М., 1999. С. 119–130.
- Хоткина З.* Гендерным исследованиям в России – десять лет // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 21–26.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.* М., 1981.

Е. Н. Холодкович

**ЧЕЛОВЕК КАК ВЫСШАЯ ЦЕННОСТЬ И ПРЕДМЕТ ПОЗНАНИЯ:
Б. Г. АНАНЬЕВ О Ф. М. ДОСТОЕВСКОМ**

Б. Г. Ананьев – выдающийся советский ученый, основоположник комплексного подхода в психологии. Отводя психологии основополагающую роль в познании человека, он вместе с тем предлагал объединить усилия разных наук в решении этой сложной задачи. Теория индивидуальности Б. Г. Ананьева, охватывающая все структурные уровни человека – как индивида, личности, субъекта деятельности, учитывающая влияния как социальных, так и биологических факторов на его развитие, наиболее полно воплощает идею целостного человекознания. Ананьев одним из первых в отечественной психологии приступил к разработке проблемы жизненного пути человека. Он писал: «Психологическое изменение структуры личности, ее характера и таланта уже немислимо вне категории исторического времени, являющегося параметром общественного развития и одной из характеристик исторической эпохи, современницами которой являются данная конкретная популяция и принадлежащая к ней личность» (Ананьев, 1968, с. 155).

Б. Г. Ананьев был новатором и в области методологии психологического исследования. Он одним из первых в советской психологии выдвинул идею о необходимости применения идеографического метода как способа познания человека в его историческом бытии, обосновал важность изучения искусства как уникальной по глубине проникновения в психический мир человека области человекознания.

В своей работе «Ф. М. Достоевский и психология» Б. Г. Ананьев ставит вопрос о необходимости изучения творческого наследия писателя Ф. М. Достоевского, являющегося богатейшим источником постановки и решения ряда важных психологических проблем. «Нас сейчас интересует творчество Достоевского как великая школа

мастерства психологического анализа, как новое направление, которое создано и должно иметь огромное значение для всего будущего мировой культуры и литературы» (Ананьев, 1997, с. 89).

Б. Г. Ананьев рассматривает те открытия в человеческой психике, которые представлены в произведениях Ф. М. Достоевского. В частности, он подчеркивает, что Достоевский впервые дал психологическое описание состояния напряжения. «Это же удивительная, невероятная вообще способность Достоевского. Он показал динамику состояний, и таких состояний, которые еще не опредмечены, прежде всего состояния напряжения» (там же, с. 87). Это состояние Ананьев квалифицирует как состояние неопределенности, характерное для человека, находящегося в экстремальной ситуации, когда размываются границы между нормой и патологией. Достоевский указал на динамизм психики, что, по мнению Ананьева, для психологии является вопросом первостепенной важности.

В произведениях Достоевского Ананьев находит примеры проявления амбивалентности чувств, свойственной человеческой натуре, «которая одновременно есть удовольствие и неудовольствие, любовь и ненависть, вера и неверие» (там же, с. 88).

Глубоко проработана Достоевским и проблема становления характера: «Все характеры необычайно типичны для различных слоев русского общества и для того времени. В то же самое время за каждым из них – внутренний мир, индивидуальность» (там же). Проблема характера была одной из ключевых в концепции личности Ананьева; он рассматривал его как соединение социально-типического и индивидуального, и именно это, по его мнению, удалось прекрасно показать Достоевскому.

Важное место в работах Достоевского отводится рассмотрению внутреннего диалога, под которым понимается разговор человека с различными «голосами», звучащий внутри него. Эти «голоса» – он сам, его оппоненты, значимые другие, а также и те, кто осуждает его идеи. Тем самым утверждается принципиальная диалогичность мышления человека. Не случайно М. М. Бахтин называл романы Достоевского «полифоническими романами». Они действительно подобны полифоническому музыкальному произведению, где разные голоса соединяются в единую мелодию, но при этом каждый голос звучит самостоятельно, в хоре голосов четко прослеживается каждая конкретная тема. В своих романах Достоевский сумел увидеть и показать другую личность, не сливая с ней своего голоса. «Роман Достоевского диалогичен, – писал Бахтин. – Он строится не как целое одного сознания, объектно принявшего в себя другие сознания, но как целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых

ни одно не стало до конца объектом другого; это взаимодействие не дает созерцающему опоры для объективации всего события по обычному монологическому типу, делает, следовательно, и созерцающего участником» (Бахтин, 2000, с. 9). Идея диалогичности мышления, вскрытая Достоевским, получила дальнейшее развитие в психологии.

О взаимодействии мышления и личности – деструктивном, разрушающем пишет в своей работе М. И. Воловикова. Анализируя роман Достоевского «Преступление и наказание», она показывает, как протекает процесс овладения волей человека «больной и убийственной» мыслью. Подчеркивая значимость социальных влияний на сознание Раскольникова (бедность, невозможность продолжать учебу в университете, необходимость помогать сестре и матери), автор делает вывод, что убийство «злой и жадной старухи» не является единственным путем решения проблемы в этой ситуации. Между тем именно эта идея всецело захватывает героя. Под воздействием внешних обстоятельств, жизненного опыта, с одной стороны, и эмоционального состояния в сочетании с определенной мыслительной направленностью, с другой, происходит «застревание» на одной идее и постепенно отключается волевой компонент. Способность к сопротивлению исчезает, и человек становится «рабом» одной идеи (Воловикова, 2002).

В соответствии с концепцией комплексного подхода Ананьев настаивает на том, что понять личность самого писателя невозможно без изучения его биографии, всего его жизненного пути: «Обрисовать личность Достоевского без его биографии и представить структуру его личности, его гения, его талант вне этой необычайно противоречивой истории... это невозможно» (Ананьев, 1997, с. 80). Но понять биографию творца без проникновения в его творчество очень трудно, так как «линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается» (Рубинштейн, 2000, с. 642). Творец объективируется в своих творениях. Исходя из этого тезиса, можно сделать вывод о необходимости целостного поэтапного изучения личности Достоевского, включающего движение от исследования жизненного пути писателя, тех влияний, которые он на себе испытывал, и, в свою очередь, оказывал на окружающих (так как личность не только формируется и изменяется под влиянием окружающей действительности, но, в свою очередь, вступая во взаимодействие с миром, изменяет его),

к анализу творчества и к реконструкции на этой основе опредмеченной в его продуктах личности творца. Это позволит раскрыть особенности личности Достоевского, понять его мотивы и ценности, особенности мироощущения и мировосприятия, специфику его внутреннего мира, индивидуально-личностных характеристик, т. е. составить психологический портрет гения.

В качестве факторов, влияющих на индивида в процессе его развития, необходимо выделить, во-первых, *фактор семейного влияния* как главный источник воспитания человека на первых этапах его жизненного пути. Во-вторых, это фактор, который можно обозначить как «*влияние эпохи, современников изучаемой персоналии*» (соратников и противников). «Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. Вместе с тем фазы жизненного пути датируются историческими событиями, сменой способов воспитания, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и жизненной программой – целями и смыслом жизни, которыми данная личность владеет» (Ананьев, 1968, с. 105). Поэтому выделение социального фактора является необходимым условием для воссоздания психических особенностей личности творца.

Следующим фактором, влияющим на развитие человека, является *биологический фактор*, так как по своей природе человек – существо биосоциальное. Конституциональные особенности, темперамент, т. е. индивидуальные свойства, в свою очередь, оказывают влияние на характер человека.

При изучении личности необходимо учитывать также *психическое состояние* как фактор, влияющий на развитие и жизнедеятельность любого индивида, творца в особенности.

И конечно же, при воссоздании личности писателя главным источником выступает его литературная деятельность и созданные им творения. Именно в творчестве, в деятельности объективируется личность, ее цели и ценности, мировоззрение, система отношений.

Таким образом, при воссоздании психологического портрета личности необходимо исследовать:

- продукты творчества, в том числе и эпистолярное наследие;
- особенности исторической эпохи, в контексте которой осуществлялось становление и развитие личности и ее деятельности;
- семейное окружение и особенности воспитания;
- оппонентный круг человека;

- значимые события и кризисные этапы в жизни личности, повлиявшие на ее мировоззрение, систему ценностей, поведение;
- физическое состояние и психическое здоровье как факторы, влияющие на творчество и жизнедеятельность человека.

Изучение особенностей психики выдающихся деятелей культуры, так называемые психобиографии, имеют своим преимуществом то, что они дают возможность рассмотреть человека в развитии, в процессе реального жизненного пути, позволяют выделить моменты «старта» и «финиша» в осуществляемой им деятельности, этапы его творческой эволюции, периоды кризисов, раскрыть событийный аспект жизни и деятельности изучаемой персоналии, что, по мнению Ананьева, является необходимым при изучении человека. С этой точки зрения, составление психобиографий является одним из перспективных направлений в психологии.

Подводя итог всего вышесказанного, необходимо отметить, что для Б. Г. Ананьева высшей ценностью и основным предметом изучения являлся человек как носитель индивидуально неповторимых черт, как индивид, личность, субъект деятельности. Его интересовал человек в разнообразных проявлениях, на различных этапах жизненного пути, на разных уровнях развития. И с этой точки зрения, безусловно, представляет особый интерес изучение личности выдающихся людей, аккумулировавших в себе высшие проявления человеческой природы, достигшие максимально полной реализации своих психологических свойств и способностей. К таким людям, бесспорно, относятся и Б. Г. Ананьев и Ф. М. Достоевский.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Ананьев Б. Г.* Достоевский и психология // Б. Г. Ананьев. Психология человека. Избранное. СПб., 1997.
- Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М., 2000.
- Воловикова М. И.* О возможностях применения микросемантического анализа в исследованиях личности // Современная психология: состояния и перспективы исследований. Ч. 3. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.–М.–Харьков–Минск, 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М., 1997.

Л. Ф. Шеховцова

ПРОБЛЕМА ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ Б. Г. АНАНЬЕВА

На факультете психологии ЛГУ в 1960–70-е годы разрабатывалась Энерго-информационная концепция психики (Ананьев, 1963; Веккер, Палей, 1971; Акинщикова, 1977 и др.), согласно которой психическая деятельность представляется не только как информационная по своей сути – такой взгляд в психологии является достаточно традиционным (Дубровский, 1971; Иваницкий и др., 1984) – но именно как энерго-информационная. Этот подход опирался на данные биологических дисциплин, а также на теорию информации. Как известно, сущность количественной характеристики информации как меры упорядоченности указывает на связь информации с физической энтропией. Тем самым, подчеркивал Л. М. Веккер, выявляется глубокая связь понятия информации с фундаментальным физическим понятием энергии, которое обладает не меньшим рангом по уровню обобщенности (Веккер, 1974).

Понятие энергии в психологии первыми использовали Н. Я. Грот, В. М. Бехтерев, З. Фрейд. Действия человека, как писал В. Блок, не сводятся только к качественному аспекту – направленности. Цели и действия обладают и такой величиной, как интенсивность. Действия, направленные на достижение одной и той же цели, могут совершаться при небольшой затрате энергии, и, напротив, при большой затрате сил, напряжения (Блок, 1970).

В психологическом плане понятие психической интенсивности, как отмечал В. Блок, имеет давнюю историю. Обыденный язык всегда признавал существование нравственной силы, напряжения духа, умственной энергии.

П. Жане противопоставлял автоматические рефлекторные действия высшим интеллектуальным действиям не только в силу их меньшей сложности, но и потому, что их выполнение предполагает

меньшее психическое напряжение. Психическое напряжение предполагает, по мысли Жана, эффективное, соответствующее ситуации использование энергии (цит. по: Блок, 1970).

«Энергия – это не просто функция, – писал Л. М. Веккер, – а работа, скрытая, задержанная... т. е. именно способность совершить работу... это величина инвариантная по отношению... к формам совершаемой работы, в которых она проявляется...» (Веккер, 1974, с. 38).

Вопрос о месте понятия энергии в психологической теории и на сегодняшний день является дискуссионным. Но, как замечает Н. А. Логинова, есть основания полагать, что оно «применимо для характеристики психического, и потому закономерен поиск энергоинформационных соотношений в психике» (Логинова, 1971, с. 50). Л. М. Веккер утверждал, что распространение фундаментального общенаучного понятия энергии на область психических процессов представляет важнейшую веху научного обобщения, добавляя при этом, что выявление специфичности психической энергии является методологически до сих пор нереальным (Веккер, 1974). Множество спекуляций вокруг понятия психической энергии у популярных сегодня экстрасенсов и различного рода целителей только подчеркивает остроту проблемы.

Л. М. Веккер и И. М. Палей выделили три группы фактов информационно-энергетического изоморфизма в психофизиологии: 1) отношения между силовыми параметрами объектов-стимулов с количественными характеристиками отражающих их реакций (закон Вебера-Фехнера); 2) отношения между эффективностью психических познавательных функций и «энергетизацией – тонизацией – активацией» ретикулярной формации мозга; 3) зависимости между содержательно-познавательными и эмоционально-волевыми мотивационными процессами. И еще на один важный факт указали эти авторы: динамика корковой активации непосредственно связана с исходными для живой ткани обменными энергетическими процессами в работе мозга (Веккер, Палей, 1969; 1974).

Новое значение представления об энергетической составляющей психики приобрели в сформулированных Б. Г. Ананьевым проблемах целостной психической деятельности, а также зависимости успешности психической деятельности от величины энергетических затрат, сопровождающих деятельность (Ананьев, 1968).

Хотя в психофизиологии известен закон Йеркса – Додсона о криволинейной зависимости между энергетической составляющей – активационными показателями – и продуктивностью психических функций, оставалось еще много неясных вопросов: какие физиологические показатели наиболее адекватно отражают энергетические

затраты; влияет ли специфика и сложность деятельности на величину затрат; следует ли считать нервную, соматическую, психическую энергию разновидностью одной энергии или это – разные энергии; применимы ли законы физических энергий к психической энергии?

Комплексный метод исследования человека, предложенный и разработанный в научной психологической школе В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева, является попыткой ответить в том числе и на эти вопросы. Принцип целостности человека, реализуемый в этом научной школе, предполагает включение в исследование человека показателей его биологических, субъектно-деятельностных, личностных свойств. Многочисленные корреляционные зависимости между этими свойствами индивидуальности, полученные в разных исследованиях, свидетельствуют о плодотворности такого изучения человека.

Для ленинградской научной школы, как отмечает Н. А. Логинова, характерно внимание к природным свойствам человека; он представлен в теории индивидуальности Б. Г. Ананьева как совокупность индивидуальных особенностей: не только личностных свойств, но и биохимических, соматических, физиологических, нейродинамических (Логинова, 2005).

Обобщая первые результаты комплексных исследований человека, Б. Г. Ананьев подчеркивал, что в центре многих корреляционных плеяд находился интеллект, многообразно связанный с нейродинамическими, вегетативными, психомоторными и другими функциями индивида. Особенное внимание он обратил на связи интеллекта с основным обменом, объединяющим его с общей реактивностью, биохимическими и вегетативными процессами. Еще в 1968 г. Б. Г. Ананьев предположил, что именно через метаболический уровень интеллектуальные функции связываются с состоянием организма; создается интеллектуальное напряжение посредством определенной интеллектуальной и метаболической конstellации.

Энергетические затраты организма, производимые в этих состояниях, рассматривались Б. Г. Ананьевым как показатель интеллектуального напряжения. Как базальные компоненты этих конstellаций выявились показатели теплообмена и терморегуляции. В связи с этим у Ананьева возникла идея использовать измерение температуры висков в качестве индикаторов обменных процессов, сопровождающих интеллектуальное напряжение в полушариях мозга. Исследования сотрудников лаборатории Б. Г. Ананьева К. Д. Шафранской, Т. Д. Ганюшкиной, Н. А. Логиновой показали, что измерение температуры висков приближает ученых к точному определению

терморегуляционных эквивалентов умственной работы и выявлению участия обоих полушарий в энергетическом обеспечении интеллектуальной деятельности (Ананьев, 1971; Логинова, 1971). По результатам своего исследования Н. А. Логинова сделала вывод, что температура кожи висков изменяется при умственной нагрузке в соответствии с характером интеллектуальных заданий и их трудностью (Логинова, 1971).

Эти исследования были продолжены группой учеников Б. Г. Ананьева в Новосибирске. В комплексном исследовании студентов технического вуза при тестировании по методике Векслера измерялась реактивность физиологических функций.

Анализ экспериментального материала показал, что такие физиологические функции, как амплитуда артериального давления, точность отмеривания временных интервалов, не обнаружили связей с успешностью выполняемой деятельности; такие функции, как пульс, основной обмен, статический тремор и потоотделение, дали эпизодические, неустойчивые связи с успешностью деятельности. Наибольшее количество связей с успешностью деятельности дали показатели температуры кожи висков, причем эти связи прослеживались на различных экспериментальных выборках.

На наиболее высоком уровне достоверности ($p < 0,01$) оказались коэффициенты корреляции между оценкой вербального интеллекта и температурой левого виска. Отрицательные корреляционные связи с индексами реактивности при этом указывают на то, что у студентов с более высоким вербальным интеллектом температура висков в ситуации тестирования повысилась по сравнению с фоном больше, чем у студентов с более низким вербальным интеллектом (Шеховцова, Тютюнник, Меньшикова, 1972).

Нами далее были продолжены исследования взаимосвязей успешности различных видов умственной деятельности и энергетических затрат. Успешность деятельности при сдаче студентами экзамена оказалась тесно связанной с показателями энергетических затрат в этой ситуации. В качестве успешности деятельности использовались такие показатели, как величина среднего балла успеваемости, оценка, полученная студентом на данном экзамене, а также показатель разницы между средним баллом успеваемости и экзаменационной оценкой. Успешность деятельности в условиях повышенного эмоционально-интеллектуального напряжения оказалась положительно связанной с показателями энергетических затрат в этой ситуации (Шеховцова, 1991).

Сходство этих результатов свидетельствует, очевидно, о каких-то общих механизмах «интеллектуально-метаболических

конstellаций» (Шеховцова, 1987, с. 84), действующих довольно стабильно во времени и определяющих характер энергоинформационной кривой. Наш экспериментальный материал показывает, что испытуемые с высокой успешностью интеллектуальной деятельности (отличники, те, кто сдали очень хорошо данный экзамен) имеют наибольшие энергетические сдвиги во время выполнения деятельности. Перед экзаменом для этих испытуемых характерна пониженная температура висков, но во время выполнения деятельности температура висков интенсивно повышается и после сдачи экзамена оказывается высокой по сравнению с фоном.

У испытуемых с низкой успеваемостью (средний балл – «3») энергетические затраты в деятельности были меньше: температура висков, имея среднее, по сравнению с другими студентами, значение, поднялась в течение деятельности менее значительно, чем у отличников. Таким образом, динамика энергетических затрат в ситуации эмоционального интеллектуального напряжения оказывается различной у испытуемых с повышенной и пониженной успешностью интеллектуальной деятельности, протекающей в данных условиях. Для испытуемых, достигших высшей успешности деятельности, характерен пониженный энергетический уровень перед началом деятельности и повышенные энергетические затраты, сопровождающие выполнение деятельности. Для испытуемых с пониженной успешностью деятельности характерен повышенный энергетический уровень перед началом деятельности и снижение его к концу деятельности. Положительная зависимость между успешностью умственной деятельности и величиной энергетических затрат, сопровождающих эту деятельность, подтверждается и на других экспериментальных выборках (Ананьев, 1963; Акинщикова, 1977).

Подобие результатов, полученных на разных выборках испытуемых в идентичных экспериментальных исследованиях при соблюдении сходства условий, свидетельствуют о проявлении общих психофизиологических механизмов, обеспечивающих умственную деятельность. Полученные эмпирические результаты однонаправленно указывают на существование положительной зависимости между успешностью умственной деятельности и величиной энергетических затрат, сопровождающих эту деятельность.

Противоречие наших результатов закону Йеркса–Додсона объясняется, как мы полагаем, тем, что при получении криволинейной зависим активационные показатели измерялись только до начала деятельности, не учитывалась динамика энергетических затрат в течение деятельности, не производились замеры после деятельности. Измерение же динамики энергетических затрат в процессе

деятельности существенно уточняет форму зависимости между продуктивностью психической деятельности, энергетическими затратами, затратами нервно-соматической энергии.

По этому поводу Л. М. Веккер и И. М. Палей писали: «...очевидно из самих по себе понятий информации и энергии невозможно вывести самый факт криволинейности энерго-информационных отношений. Совпадение формул информации и энтропии должно было бы проявиться в линейном характере зависимости между информационными и энергетическими характеристиками. Отсутствие такой линейности может быть объяснено „вмешательством“ какого-то третьего фактора, опосредующего информационно-энергетические взаимосвязи» (Веккер, Палей, 1971).

Положительная связь между энергетическими возможностями человека и уровнем его интеллектуальной успешности отражает взаимодействие индивидуальной структуры и структуры субъекта деятельности. Экспериментальные данные иллюстрируют целостность человеческой индивидуальности. Нам представилась возможность выяснить на экспериментальном материале, изменяется ли температура кожи висков, отражающая метаболическую активность мозга, при выполнении различных тестов. Для этой цели мы предприняли тестирование у испытуемых кратковременной памяти на цифры, образной памяти (на материале геометрических фигур), свойств внимания (корректирующая проба и тест Кюсси), помехоустойчивости восприятия (тест Струппа) и мышления (тест на обобщенность мышления из методики Векслера и Равена).

На основе измерения температуры кожи до и после тестирования были подсчитаны индексы сдвига и асимметрии. Анализ результатов исследования показал, что под воздействием умственной нагрузки, активного функционирования любого психического процесса происходит изменение метаболической активности мозга. Наименьшими по абсолютной величине были индексы сдвига температуры кожи висков в перцептивной деятельности (корректирующая проба – «-0,004», «-0,001», тест Кюсси «- 0,004», «-0,001»); несколько большими – в мнемической («-0,006», «-0,005», «-0,001»). Наибольший сдвиг метаболизма мозга наблюдался при выполнении мыслительной деятельности – решение матриц Равена («-0,014»). Перед выполнением любой нагрузки, как правило, метаболическая активность была больше в левом полушарии, а во время тестирования – в правом полушарии мозга. На это указывает большая абсолютная величина индексов сдвига справа. На нашем экспериментальном материале была установлена взаимосвязь между электрофизиологическими и метаболическими показателями активации.

Мы имели возможность сопоставить показатели температуры висков с показателями количества натрия в слюне, ЭЭГ и электрической спонтанной активностью кожи. Между показателями температуры правого виска, амплитудой α -ритма была обнаружена криволинейная зависимость ($= 0,88, p < 0,001$), указывающая на то, что при средней амплитуде α -ритма наблюдается сниженная температура виска, а при более низкой и высокой амплитуде температура повышается. Такая же криволинейная зависимость между температурой правого виска и уровнем активированности (спонтанная активность кожи) ($= 0,39, p < 0,05$) показывает, что при средней электрической активности кожи наблюдается повышенная температура висков, а при пониженном или повышенном уровне САК – пониженная температура.

Между температурой правого виска и количеством натрия в слюне ($= 0,57, p < 0,05$) – криволинейная зависимость в форме выпуклой кривой.

Температура, измеряемая отдельно на правом и левом висках, отражает интенсивность кровоснабжения в соответствии с метаболическими потребностями полушарий (гемисфер) в зависимости от их функциональной активности при выполнении данной деятельности. Можно полагать, что экспериментально установленные криволинейные зависимости между электрофизиологическими и метаболическими показателями и активации разных метаболических показателей между собой отражают взаимосвязи различных мозговых структур, участвующих в выполнении деятельности.

Исследованием кровотока мозга при различных умственных нагрузках тщательно занимались физиологи (Демченко, 1971). Так, изучение кровотока и метаболизма при умственной деятельности выявили специфические паттерны в распределении кровотока по коре больших полушарий при решении простых арифметических задач, чтении, речи. При интеллектуальной деятельности – решении матриц Равенна и обратном счете цифр – выявилось, что кроме повышения кровотока в прецентральных и постцентральных ассоциативных областях отмечалось и общее его повышение по всему полушарию в среднем на 10% (Демченко, 1971). Генерализованное повышение кровотока наблюдалось особенно отчетливо в тех случаях, когда у пациентов возникали трудности при работе с тестовым материалом или она выполнялась на фоне эмоционального напряжения. И. Т. Демченко предполагает, что такое генерализованное повышение кровотока по всей коре с отдельными очагами в ассоциативных зонах связано с восходящим активирующим влиянием ретикулярной формации. Экспериментальные данные, обобщенные

И. Т. Демченко, убедительно доказывают, что строгое топографическое соответствие очагов повышенного кровотока с локализацией отдельных функций позволяет использовать локальный кровоток для оценки функциональной активности отдельных структур головного мозга (Демченко, 1971). Для бодрствующего мозга характерно наличие тесной взаимосвязи между функциональной активностью и кровоснабжением отдельных структур. Если с общим энергетическим тонусом, уровнем активности мозга в каждый момент времени сопряжены метаболические процессы, то физиологические, биохимические, метаболические процессы организма соответствуют интенсивности метаболических процессов мозга.

Таким образом, анализ активационных процессов мозга показывает, что он в своей деятельности потребляет энергию, образуемую в результате биохимических и биофизических процессов в нервной ткани. Организм, тело, имея тот или иной уровень метаболической активности, «энергетический потенциал», является поставщиком энергии для функционирования мозга.

Современные психофизиологи часто вместо понятия «степень энергетической мобилизации» используют понятие «активация». «Активация означает одновременно, – как пишет В. Блок, – и быстрое повышение активности центральной нервной системы и вызванную им интенсификацию периферических процессов» (Блок, 1970, с. 99). Представляется необходимым различать понятия мобилизации «органической энергии» (физиологической) от психического напряжения (эмоции как психического феномена), так как часто происходит их подмена; термин «бодрствование» используется то в психологическом плане, то в смысле функционального состояния нервных центров. Это требует методологического рассмотрения психосоматических взаимоотношений и психофизиологической проблемы.

Е. Д. Хомская выделяет 2 вида активации: долговременную, медленную и кратковременную (Хомская, 1972). Долговременную активацию, очевидно, можно назвать «активированностью» – тем генерализованным состоянием возбужденности, на фоне которого затем и возникает кратковременная активация – как реакция, изменение состояния той зоны мозга, которая соответствует выполняемой деятельности. Эта долговременная активация выражает, вероятно, энергетический потенциал конституционального типа, связана, возможно, с темпераментом.

В исследовании ученицы Б. Г. Ананьева Г. И. Акинщиковой получены многочисленные связи морфологических и физиологических характеристик. Она показала, что в условиях стресса разные типы

телосложения – астеники и пикники – имеют разную величину и направление реактивности физиологических функций (Акинщикова, 1969).

Как правило, у разных типов телосложения динамика энергетических затрат в стрессе различна и зависит от уровня интенсивности метаболических процессов в фоне, подчиняясь закону начального уровня Уайльдера (Шеховцова, 1987).

Регуляторами метаболических процессов в организме являются вегетативная нервная и эндокринная системы. Основное назначение вегетативной и эндокринной систем состоит в точной, тонкой настройке энергетических процессов в организме в соответствии с приказами, поступающими из центральной нервной системы. В силу этого не вызывает сомнений правомерность отыскания зависимостей между типом телосложения и типами эндокринного баланса, вегетативного синдрома метаболизма.

Поскольку литературные данные свидетельствуют о том, что особенности вегетативно-эндокринной системы являются составляющими конституционального типа и определяют реактивность физиологических функций, то становится более понятной связь психических особенностей с типом телосложения, опосредуемая эндокриниумом (Акинщикова, 1977, с. 26).

В учении о конституции описано множество зависимостей между строением тела и особенностями белкового, углеводного, жирового и водно-солевого обмена. Например, в исследовании подростков были установлены различия типов связей телосложения и биохимических показателей: астеноидный тип характеризуется сниженной концентрацией в крови натрия, общего белка, сахара, билирубина, максимальной концентрацией хлора, щелочной фосфатазы; для мышечного типа характерно минимальное содержание хлора и активной фосфатазы; у пикнического типа наблюдались минимальные значения калия, азота мочевины и максимальные – натрия, общего белка, холестерина сахара, билирубина (Клиорин, Чтецов, 1979).

В результате многолетних исследований углеводно-фосфорного обмена у больных шизофренией и у лиц, страдающих маниакально-депрессивным психозом, И. А. Полищук были выделены значительные расстройства энергетического обмена, охарактеризованные им как синдромы гипер- и гипознергетизма (Полищук, 1967). Он установил, что эти два типа энергетического обмена отражают два типа защитных реакций – активную и пассивную. При гиперэнергетизме наблюдается гипергликемия, энергичное потребление сахара тканями, ускорение процессов гликолиза, повышенное содержание в крови АТФ. При гипознергетизме перечисленные показатели

противоположны. Нам представляется, что при синдромах гипер- или гипознергетизма – уровнях интенсивных энергетических процессов – находит свое выражение целостность конституционального типа, его психофизической организации. Таким образом, можно говорить о некоем «энергетическом потенциале» того или иного конституционального типа.

В основе адаптивных реакций индивида лежат выработка и использование организмом энергии, ибо реактивность любой системы невозможна без обеспечения ее необходимой энергетической базой. Энергия в организме образуется в результате «биологического горения» окислительно-восстановительных процессов.

Представляется уместным в данном случае выделить «лестницу энергетических преобразований», происходящих в человеке. Трансформация энергии, происходящая в человеке, имеет параллель с уровнями организации живой материи (Акинщикова, 1977). Самые глубинные уровни – уровни генетической и биохимической организации. На биохимическом уровне происходит распад АТФ с выделением энергии. Следующий уровень, биофизический, – «потребитель» энергии АТФ, который направляет всю работу мышцы и нервной клетки. Электрофизиологические процессы, происходящие в нервной ткани – это уровень биофизических явлений.

Как свидетельствуют многочисленные экспериментальные данные, разные конституциональные типы в ситуации стресса, интеллектуально-эмоционального напряжения обнаруживают различия в интенсивности метаболизма и реактивности физиологических функций.

В психофизиологии стресса, трудовой и спортивной деятельности существует понятие «оптимальное состояние» (Егоров, Загрядский, 1973). Симптомокомплекс оптимального состояния должен, очевидно, включать критерии разного уровня: 1) объективные физиологические показатели, 2) показатели продуктивности психологических функций, 3) субъективные показатели оценки состояния.

Такое описание симптомокомплекса состояния человека представляет его как целостную систему уровней организации. Корреляционные связи между температурными показателями и субъективной самооценкой своего состояния (методики САН, Спилбергера–Ханина) показывают, что при хорошем самочувствии перед экзаменом температура висков повышается во время сдачи экзамена ($p < 0,05$), очень же высокая температура висков перед экзаменом и снижение ее во время экзамена характерна для студентов с тревожным состоянием ($p < 0,001$). Высоко тревожные испытуемые (фоновые показатели Люшера) в начале ИЭН имеют более высокую

температуру висков, чем низко тревожные ($\eta = 0,65$, $p < 0,01$), а к концу ИЭН температура у них понижается ($-r = 0,33$, $p < 0,05$).

Таким образом, для хорошего, активного самочувствия характерна невысокая температура кожи висков в начале ситуации ИЭН. При высокой температуре висков в начале ситуации ИЭН активность (САН) к концу понижается ($\eta = 0,74$, $p < 0,001$). Более низкую температуру в конце ИЭН, по сравнению с температурой в начале ИЭН (положительные индексы сдвига), имели те студенты, которые получили на экзамене оценку ниже той, на которую рассчитывали, т. е. испытывали в данный момент негативные эмоции ($r = 0,20$, $p < 0,05$). У тех же студентов, которые получили на экзамене желаемую оценку и были довольны своим результатом, температура висков повысилась к концу ИЭН; в начале ИЭН температура была у них более низкой. Отличники, получившие на экзамене «5», имели лучшее самочувствие ($p < 0,005$), активность ($p < 0,001$), настроение ($p < 0,05$).

Эти данные показывают, что для оптимального состояния характерна невысокая температура висков именно в начале ситуации ИЭН, перед выполнением деятельности.

Очень интересные результаты дают показатели асимметрии температуры висков. Так, у студентов, довольных полученной экзаменационной оценкой, наблюдается, как правило, левосторонняя асимметрия ($p < 0,05$). Студенты, недовольные полученной оценкой, имеют более высокий уровень возбуждения правого полушария. При хорошем самочувствии, активности, настроении (по методике САН) асимметрия температуры висков у испытуемых сильно выражена ($\eta = 0,72$, $p < 0,01$). Для высоко тревожных испытуемых (по шкале Тейлора) характерна устойчивая правосторонняя асимметрия кожи висков ($p < 0,05$).

Таким образом, для оптимального, хорошего состояния характерна невысокая температура и более высокий тонус левого полушария по сравнению с правым в начале стресса ($p < 0,05$). На более высокий тонус правого полушария при тревожном состоянии указывают и корреляционные зависимости между показателями других методик на других выборах (Ананьев, 1963).

В психофизиологических теориях состояния активации разных отделов мозга, как правило, отождествляются с эмоциями человека, а показателем интенсивности эмоциональных реакций в этом случае считается величина вегетативных сдвигов различных физиологических функций – пульс кровяного давления, дыхания, КГГ, ЭЭГ, ЭМГ.

Эмоциональные состояния вызывают либо мобилизацию энергетических ресурсов (если ситуация воспринимается человеком как стресс, фрустрация, угроза), либо в благоприятных

ситуациях – демобилизацию, расслабление и покой. Сегодня в психологии достаточно хорошо выявлены физиологические механизмы эмоциональных явлений. Как следует из теорий Линдсли, Кэннона-Барда, Гельгорна, эмоциональный тонус сопряжен с общим уровнем активации мозга. Регуляторная функция эмоционального процесса связана со способностью эмоций влиять на нервно-физическое состояние человека, а через состояние мозга – и на продуктивность деятельности.

Мотивация и эмоция взаимосвязаны с корковым уровнем интеграции активационных процессов, поэтому в современной психологии традиционно рассматриваются мотивационные процессы и активационные. Мотивация и эмоция как психические состояния имеют биохимическое, нейрофизиологическое сопровождение. Теоретическое осмысление многочисленных экспериментальных данных показывает, что и мотивационно-эмоциональные процессы и активационные связаны с возбуждением одних и тех же структур головного мозга и сопровождаются гормональными и биохимическими сдвигами в организме. Вероятно, это – биологически целесообразно, свидетельством чего и является единство эмоционального и мотивационного процессов.

В проблеме соотношения психических и нейрофизиологических процессов необходим, по мысли Б. Ф. Ломова, системный подход, способствующий раскрытию диалектического единства психологического и физиологического как разных уровней организации процессов жизнедеятельности и поведения. Главное при этом – сопоставление психической реальности не с отдельными нейрофизиологическими процессами, а с их системной организацией (Ломов, 1984).

Итак, как было показано выше, с уровнем возбуждения центральной нервной системы тесно связана интенсивность метаболизма организма, происходят энергетические преобразования, превращение одного вида энергии (соответствующего биохимическому уровню строения материи) в другой (соответствующий физическому уровню строения материи – уровень электрических потенциалов нейронов).

Состояние мозга чутко реагирует на сигналы внешней среды; в каждый момент времени функциональная активность разных структур мозга различна в зависимости от требований, предъявляемых организму извне. Общий энергетический уровень мозга в данный момент времени, суммарный уровень активации различных мозговых структур, адекватно отражает метаболические показатели. Именно диапазон интенсивностей метаболизма, как нам кажется, можно рассматривать как определенный энергетический уровень человека, его «соматический энергетический потенциал».

На основе анализа литературных данных можно сделать вывод, что энергетический потенциал человека представляет собой результат интеграции индивидуальных параметров. Тело, сома, биологическая структура человека является как бы «поставщиком» энергии, «фабрикой», создающей условие, обеспечивающее функционирование высшего иерархического уровня человека – психического.

Структура индивида – это структура потенциалов – возраста, задатков (это можно назвать структурным потенциалом), а также динамического, энергетического потенциала, обеспечивающего интенсивность мотивации, активации, активности. В связи с этим далеко не случайным для Ленинградской научной психологической школы оказывается методологический принцип целостного подхода к человеку: биологическое начало человека включено в системное единство с высшими психическими функциями. На принцип целостности В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев указывают как на одно из важнейших методологических оснований современной психологии (Слободчиков, Исаев, 1995).

Целостный подход к человеку реализован в теории индивидуальности Б. Г. Ананьева и методологии комплексного исследования, предложенной им вслед за В. М. Бехтеревым. Именно по результатам комплексного исследования человека в рамках целостного подхода удалось установить, что интегральной функцией индивидуальной, биологической структуры индивидуальности является функциональное состояние – индивидуальный континуум активации или, иными словами, соматический энергетический потенциал.

Таким образом, одна из функций индивидуальной структуры индивидуальности – генерация энергетического соматического потенциала человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 83–98.
- Ананьев Б. Г. Интеллектуальная деятельность и терморегуляция // Возрастная психология взрослых. Л., 1971.
- Акинщикова Г. И. Телосложение и реактивность организма. Л., 1969.
- Акинщикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л., 1977.
- Блок В. Уровни бодрствования и внимание // Экспериментальная психология. М., 1970. С. 97–147.
- Веккер Л. М., Палей И. М. О соотношении информационных и энергетических характеристик нервно-психической деятельности //

Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. Л., 1969. С. 28–29.

Веккер Л. М., Палей И. М. Информация и энергия в психическом отражении // Экспериментальная и прикладная психология. Л., 1971. С. 61–66.

Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 1. Л., 1974.

Демченко И. Т. Кровоснабжение бодрствующего мозга. Л., 1971.

Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. М., 1971.

Иваницкий А. И., Стрелец В. Б., Корсаков И. А. Информационные процессы мозга и психическая деятельность. М., 1984.

Егоров А. С., Загрядский В. П. Психофизиология умственного труда. Л., 1973.

Клиорин А. И., Чтецов В. П. Биологические проблемы учения о конституциях человека. М., 1979.

Логинова Н. А. О терморегуляционном эффекте интеллектуального напряжения // Возрастная психология взрослых. Л., 1971.

Логинова Н. А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. СПб., 2005.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология. Т. V. М., 1970.

Палей И. М. О соотношении активации и продуктивности психофизиологических функций в связи с изучением их индивидуально-возрастной изменчивости // Возрастная психология взрослых. Л., 1971.

Полищук И. А. Биохимические синдромы в психиатрии. Киев, 1967.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.

Хомская Е. Д. Мозг и активация. М., 1972.

Шеховцова Л. Ф., Тютюнник Е. И., Меньшикова Л. В. Об энергетических затратах в ситуации интеллектуального напряжения // Научная организация учебного процесса. Вып. 44. Новосибирск, 1972.

Шеховцова Л. Ф. Психофизиологические аспекты профессионального отбора. Петрозаводск, 1991.

Шеховцова Л. Ф. Влияние динамики энергетических затрат на успешность интеллектуальной деятельности в условиях эмоционального напряжения // Психологический журнал. 1987. Т. 8. № 5.

Kretschmer E. Körperbau und Character. L., 1961.

Г. Х. Шингаров

ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. Г. АНАНЬЕВА

«**И**сследование о разуме, приятное и полезное... Разум, подобно глазу, дает нам возможность видеть и воспринимать все остальные вещи, не воспринимая сам себя: необходимо искусство и труд, чтобы поставить его на некотором отдалении и сделать его своим собственным объектом» (Локк, 1961, с. 71). Выдающийся советский психолог Б. Г. Ананьев, 100-летие со дня рождения которого мы отмечаем, с большим искусством, талантом и творческим трудом исследовал объект, о котором пишет Дж. Локк, – суть человеческой души в бесконечных формах ее проявления.

Данная статья обозначена как «Философские проблемы психологии в творчестве Б. Г. Ананьева». Но этим названием не охватывается весь спектр проблем, рассматриваемых в его творчестве. Широта и глубина творческого подхода к исследуемым им проблемам дает возможность в известном смысле говорить о психологических аспектах философии в творчестве Б. Г. Ананьева.

Фундаментальная проблема любой философской системы – теория познания. В основе психологии тоже лежит вопрос о том, что такое психологические явления, процессы и состояния как содержание духовной жизни человека и познание окружающего мира. В этом смысле интересы философии и психологии во многом совпадают: объект исследования у них один и тот же. Но как научные дисциплины философия и психология отличаются по своему объекту, по целям, задачам и методам познания.

В чем Б. Г. Ананьев видел принципиальное отличие философского и психологического подходов к изучению человеческого духа? Для него не было сомнения в том, что внешний мир, объективная действительность являются источником духовной жизни человека, всех его психических процессов. Но в многообразных психических

явлениях он различал две стороны: механизмы их порождения и реализации и их суть как субъективных переживаний и образов внешнего мира.

«Именно материя, бытие, природа, – писал Б. Г. Ананьев, – являются источником как ощущений, так и представлений, возникающих из ощущений. Не ясно ли, что нельзя путать вопрос о процессе возникновения представления с вопросом о содержании представления в их отношении к бытию. Первый вопрос является специальным вопросом психологии и физиологии, второй – общим вопросом теории познания и психологии» (Ананьев, 2001, с. 171). При изучении психических феноменов философия интересуется, прежде всего, их соотношением с познаваемой действительностью – истинностью познания, онтологическим статусом идеальных образов реально существующих вещей в сознании человека. Еще Аристотель в своей работе «О душе» подчеркивал, что ощущение есть то, что способно принимать формы чувственно воспринимаемых предметов без их материи, подобно тому, как воск принимает отпечаток печати без железа и без золота (Аристотель, 1937, с. 73).

Общими для психологии и философии являются такие категории, как «человек», «личность», «субъект». В творчестве Б. Г. Ананьева человек выступает как предмет психологической антропологии. Субъект он рассматривал как модус активности, деятельную подструктуру целостного человека, связанную со всеми другими подструктурами и уровнями его организма.

Психология интересуется, прежде всего, такими проблемами, как система психических функций, свойств и состояний, их взаимоотношения в целостной психической деятельности и способ возникновения под влиянием внешних и внутренних факторов; характеристики человека как особого деятельного природного и социального существа; роль психики в осуществлении различных видов профессиональной деятельности; биологическая и социальная эволюция психики; соотношение психических и соматических процессов в целостной жизнедеятельности человека и т. д. Почти все из отмеченных проблем современной психологии были предметом глубоко продуманных и оригинальных исследований Б. Г. Ананьева.

Необходимо подчеркнуть, что в научном творчестве Б. Г. Ананьева рассматривается не только соотношение психологии с философией, но и роль ряда естественных наук в процессе ее исторического развития – физики, механики, биологии, физиологии и т. д. В современной науке, как отмечает Б. Г. Ананьев в своем фундаментальном труде «Теория ощущений», «происходит обратный процесс от психологии

и физиологии к более общим областям естествознания, а также к математике и техническим наукам» (Ананьев, 1961, с. 5).

В статье «Методолого-теоретические основания концептуальной системы Б. Г. Ананьева» А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова и Н. А. Логинова подчеркивают, что особенность концептуальной системы Б. Г. Ананьева «состояла в системном подходе к изучению человека как сложно организованного целого; в широком охвате основных проблем психологии – сущности психического, его функций, структуры, систематики психических явлений, в многоуровневом анализе психического развития – начиная от микрогенеза психического процесса, и кончая психобиологической эволюцией, в комплексном взгляде на место и роль психологии в системе человекознания, в подлинном историзме» (Брушлинский, Кольцова, Логинова, 2001, с. 271).

Для любого философа, как и для любого психолога, бесспорной истиной является положение о том, что познание начинается с чувственного восприятия. Упомянутый выше выдающийся представитель сенсуализма Дж. Локк однозначно утверждал, что «отдельный человек может познать бытие всякого другого существа в том случае, когда оно через прямое воздействие на него становится предметом его восприятия» (Локк, 1898, с. 637).

Среди множества проблем психологии, разрабатываемых Б. Г. Ананьевым, ведущее место занимают его исследования в области чувственного познания. Он всегда подчеркивал значение ощущений для всей психической организации человека, многочисленными исследованиями подтвердил базисное значение сенсорно-перцептивных процессов как основы развития психики, умственных способностей и всего процесса жизнедеятельности человека. Глубокий философский смысл сущности чувственного познания Б. Г. Ананьев сформулировал следующим образом: «Изображение необходимо и неизбежно представляет объективную реальность того, что отображается» (Ананьев, 2001, с. 172).

В философии и психологии активно обсуждается проблема взаимоотношений, взаимосвязей чувственного и логического уровней целостного процесса познания. Б. Г. Ананьев на конкретном исследовательском материале показал, как сенсомоторные процессы влияют на развитие высших психических функций и как мыслительная деятельность и речь участвуют в организации деятельности органов чувств.

Чувственно-воспринимающую деятельность человека Б. Г. Ананьев понимал не как сумму деятельности отдельных органов чувств, а как целостную сенсорную организацию человека. Деятельность любого анализатора так или иначе всегда включает в себя элементы

деятельности других органов чувств. Взаимоотношения анализаторов осуществляются, если так можно сказать, не только по «горизонтали», дополняя друг друга в отдельных актах перцепции, но и по «вертикали», т. е. в целостном акте деятельности некоторых органов чувств (например, глаза) на правах «снятых моментов», опорных точек восприятия, участвуют другие органы чувств, например осязание – в деятельности зрительного анализатора. Эти взаимодействия различных анализаторов в целостных перцептивных процессах Б. Г. Ананьев определял как «сигнализации» и «подкрепления». «Но обращает на себя внимание, – писал он, – тот факт, что в такой взаимосвязи одни и те же анализаторные деятельности выступают то в виде *сигнализации*, то в виде *подкрепления*. Однако при генетическом исследовании такие отношения оказываются более постоянными. Так, например, в раннем онтогенезе человека тактильные и мышечные ощущения являются подкреплением для зрительных образов. Затем зрительные ощущения становятся подкреплением для других, особенно слуховых ощущений и т. д.» (Ананьев, 1961, с. 86–87).

Б. Г. Ананьев рассматривал вопрос о включении тактильной чувствительности в становление зрительного восприятия в процессе онтогенеза как постоянно действующий механизм в деятельности зрительного анализатора. И. П. Павлов также обращал внимание на взаимодействие «подкрепляющих» и «сигнализирующих» ощущений в становлении каждого отдельного зрительного восприятия. В «Лекциях о работе больших полушарий головного мозга», вышедших в 1927 г., он писал: «Кожно-механические и двигательные раздражения, идущие от рельефа, суть первоначальные и основные раздражения, а световые раздражения от его более или менее затемненных мест представляют собой сигнальные условные раздражители, и получившие свое жизненное значение лишь впоследствии, в силу совпадения их с первыми».

Ощущения рассматривались Б. Г. Ананьевым не только как источник сознания и познания, но и как источник активности субъекта, его деятельности. От афферентации движений, считал он, зависит их структура и произвольный характер. Проблему соотношения сенсорных процессов с активностью организма он рассматривал при обсуждении вопроса о взаимоотношениях ощущений и потребностей. Как известно, потребности относятся к мотивационной сфере психики. Для понимания внутренней взаимосвязи перцептивных процессов с потребностями Б. Г. Ананьев обращался к морально-волевой сфере человека, когда шла речь о социально-значимых потребностях, и к внутриорганическим процессам, когда

речь шла о биологических потребностях. «Постановка вопроса о соотношении ощущений и потребностей, – писал он, – подготовлена всем ходом развития современной физиологии и психологии. Этот вопрос является составной частью более общей проблемы соотношения процесса отражения и процесса жизнедеятельности, в целом» (Ананьев, 1961, с. 57).

Б. Г. Ананьев в разных ракурсах изучал и психологию речи. Он включил раздел о речи в книгу, посвященную психологии чувственного познания. Глава третья его фундаментального труда «Психология чувственного познания» носит название «Сенсорное развитие речи». Почему? – спрашивает автор. По существу его ответ сводится к следующему: показано преобразующее влияние речи и мышления на развитие сенсорно-моторных механизмов речи. Вместе с тем нормальная речь не может существовать без нормально функционирующих сенсомоторных механизмов.

Во время Великой Отечественной войны Б. Г. Ананьев проводил интересные исследования по восстановлению речи при ранениях мозга и оказывал практическую помощь пострадавшим. Результаты этой работы он обобщил в статьях «К лечению глухоты, немоты и логоневрозов посткоммоциального характера» и «Клинико-психологический анализ восстановления речевых функций при моторной афазии», опубликованных в сборнике «Психология речи» в 1946 г. под редакцией Б. Г. Ананьева.

Общей проблемой философии и психологии является изучение пространства и времени. Философия интересуется временем и пространством как формами существования бытия. На этот вопрос философы разных направлений отвечали и отвечают неоднозначно. С точки зрения философии и психологии, при решении данной проблемы интерес представляет учение И. Канта, считавшего пространство и время априорными категориями трансцендентальной эстетики. Эти категории существуют в сознании человека до опыта и в процессе восприятия некоторых свойств окружающего мира на основе этих априорных категорий возникают наши представления о времени и пространстве. Б. Г. Ананьев при решении этого вопроса стоял на материалистических позициях и считал, что время и пространство существуют объективно как свойства материи. У него есть значительное количество работ, которые на экспериментальном материале показывают, как возникают наши представления о пространстве в процессе отражения реально существующих пространственных отношений. В этом отношении интерес представляют его работы по пространственному различению, монокулярной локализации объекта. Он показал, что зрительное восприятие всегда

предметно-конкретно, и эта предметность является основным источником константности восприятия.

Красной нитью через всю творческую деятельность Б. Г. Ананьева проходит идея комплексного человекознания. В области учения о человеке Б. Г. Ананьева можно рассматривать как последователя и продолжателя идей В. М. Бехтерева. Саму психологию Б. Г. Ананьев рассматривал как модель синтетического человековедения. В основе его антропологической теории лежала идея целостности человека в его эволюционном, историческом и индивидуальном развитии.

Как считают А. В. Брушлинский, В. А. Кольцова и Н. А. Логинова, «психологическую теорию Ананьева можно квалифицировать как своего рода *психологическую антропологию*, наиболее последовательно реализованную им в структурном и генетическом анализе человека» (Брушлинский, Кольцова, Логинова, 2001, с. 271).

Большой эвристический потенциал для будущего развития психологии имеют работы Б. Г. Ананьева, посвященные онтопсихологии. В текстах его работ, с которыми нам удалось познакомиться, мы не нашли точного определения понятия онтопсихологии. В ряде его работ содержание этого понятия характеризуется в основном в контексте возрастной психологии, психологии развития, онтогенеза психической деятельности человека, его жизненного пути.

На наш взгляд онтопсихология должна рассматривать психическое как родовое свойство человека, как свойство, присуще ему как особому биологическому и социальному существу. Видимо, имеет смысл при разработке проблем онтопсихологии учитывать аристотелевское понятие энтелехия с ее состояниями энергеиа и динамис. По определению человеку суждено обладать такой родовой сущностью, как психика. Но то, как эта родовая сущность будет реализована в процессе жизненного пути, зависит от многих причин. Одну из этих причин Б. Г. Ананьев видел в асинхронном, противоречивом развитии различных элементов психики на разных этапах онтогенеза.

В разные исторические эпохи и под влиянием различных социальных факторов существенно меняются механизмы и формы проявления психики как родовой сущности человека. В наше время, например, появились такие ее особенности, как виртуальность, визуализация, коммуникация, опосредованная техническими средствами, что ведет к разным формам отчуждения.

Много внимания Б. Г. Ананьев уделял истории психологии и, прежде всего, – истории русской психологии, чему была посвящена и его докторская диссертация.

Годы творческой жизни Б. Г. Ананьева связаны с перестройкой отечественной психологии в советский период на основе марксистско-ленинской философии. Многие считали, что параллельно могут существовать буржуазная и принципиально отличающаяся от нее советская психология. В этой сложной ситуации Б. Г. Ананьеву удалось стоять на позициях точно установленных факторов и не покидать поля научной психологии, чем во многом можно объяснить его блестящие научные достижения.

Большой и важной специально-научной и философской проблемой является вопрос о создании единой системы психологических наук. При решении этого вопроса Б. Г. Ананьев исходил из позиций современной системной методологии.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л., 1961.

Ананьев Б. Г. Проблема представления в советской психологической науке // Б. Г. Ананьев. Психология чувственного познания/Памятники психологической мысли. М., 2001.

Аристотель. О душе. М., 1937.

Брушлинский А. В., Кольцова В. А., Логинова Н. А. Методолого-теоретические основания концептуальной системы Б. Г. Ананьева // Б. Г. Ананьев. Психология чувственного познания/Памятники психологической мысли. М., 2001.

Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Дж. Локк. Избранные философские произведения. В 2-х тт. Т. 1. М., 1961.

Раздел второй

**Проблема личности и субъекта в концепции
Б. Г. Ананьева и в современной психологии**

И. Ф. Албегова

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В РОССИИ

В свое время Борисом Герасимовичем Ананьевым была поставлена принципиально важная и не утратившая своей актуальности проблема человека как активного субъекта и предмета познания. В частности, он утверждал, что «многообразие подходов современной науки к изучению человека... есть отражение многообразия самих феноменов человека, выступающего как вид *Homo sapiens* и индивид, как человечество в его историческом существовании и личность, как субъект и индивидуальность» (Ананьев, 2002, с. 18).

В условиях современной России проблема изучения человека как объекта и субъекта познания, деятельности и социальной практики актуализировалась, что связано с рядом объективных и субъективных факторов. Прежде всего, речь идет о возникновении разнообразных инновационных видов деятельности, о резком возрастании объема знаний о человеке как субъекте этой деятельности и необходимости его комплексного, междисциплинарного изучения, что подтверждает значение разработанной Б. Г. Ананьевым концепции комплексного человекознания. Именно Ананьев показал, «насколько многообразны и сложны разделение и объединение функций разных наук в отношении лишь одной из проблем человекознания – человека как субъекта труда и основной производительной силы общества» (Ананьев, 2002, с. 22).

Ярким подтверждением его учения является процесс развития социальной работы в современной России как вида профессиональной деятельности. Именно в ней человек является и субъектом деятельности, и объектом ее воздействия, и полноправным участником субъект-субъектных отношений.

Институт современной социальной работы в России возник как результат деятельности определенных социальных групп,

элементы которых представлены активными субъектами, обладающими социальным мышлением и ответственностью. Несомненно, данный институт имеет свою социальную базу, основу возникновения которой заложили естественное и социальное неравенство людей и социальная дифференциация общества, в целом.

Любая деятельность субъекта включает цель (к чему он стремится), мотивы (почему он это делает), способы (как он это делает), формы организации (при помощи какого принципа действий и каких приемов обеспечивается достижение цели) и результаты (что он получает).

Социальная работа как один из видов человеческой деятельности всегда существует как действие или цепь действий, источником которых выступают потребности и интересы отдельно взятых субъектов. Потребности порождаются условиями жизни людей и выражают объективную зависимость человека от внешнего мира. В связи с этим любая практическая деятельность людей может рассматриваться в качестве формы и способа удовлетворения потребностей, возникающих как отражение объективных условий и осознание возможностей их удовлетворения человеком.

В словаре по психологии, социологии и социальной работе (1993) дается определение социальной работы как «разновидности социальной деятельности, имеющей своей целью оптимизировать осуществление субъектной роли людей во всех сферах жизни общества, в процессе совместного удовлетворения потребностей, поддержания жизнеобеспечения и деятельностного существования личности» (Общедоступный словарь по психологии, социологии, социальной работе, 1993).

Обобщая обозначенные подходы к социальной работе как виду деятельности, можно сказать, что их интерпретация подтверждает правоту великого ученого Б. Г. Ананьева о человеке как активном субъекте.

Говоря о профессиональной социальной работе, можно отметить, что она всегда осуществляется специально подготовленными людьми и их добровольными помощниками. Ее сущность – оказание помощи человеку, семье или группе лиц, которые попали в трудную для них жизненную ситуацию, через информирование, диагностику, консультирование, прямую адресную поддержку (в том числе, финансовую). Она включает уход за больными и обслуживание одиноких людей, педагогическую и психологическую поддержку, стимулирующую актуализацию собственной активности нуждающихся граждан по преодолению сложных жизненных ситуаций.

Таким образом, социальная работа имеет целью инициировать субъектную позицию у адресата воздействия.

Социальная работа как вид деятельности предполагает наличие *субъектов* (тех, кто ее осуществляет), соответственно, – их целей (к чему они стремятся), мотивов (почему они это делают), способов (при помощи каких принципов реализуется цель), методов (использование конкретных техник достижения результатов) и самих результатов (чего они достигают). Составной частью структуры социальной работы являются *социальные объекты* (те, на кого направлена данная деятельность), в качестве которых выступают конкретные индивиды, социальные группы и общество в целом. Это могут быть клиенты, благополучатели (бенефициары), подопечные, «особо нуждающиеся» и т. п., дифференциация и обозначение которых зависит от ряда обстоятельств.

Говоря об объектах социальной работы как вида профессиональной деятельности, прежде всего, необходимо отметить, что ее обобщенным клиентом выступает человек как биопсихосоциальное существо (индивид, индивидуальность, личность). Первый уровень социальных объектов составляют *индивиды*, к числу которых могут относиться конкретный ребенок, студент, пенсионер, бомж, безработный и т. д. Второй уровень объектов социальной работы – это различные *социальные группы*. Критерии их выделения могут быть самыми разнообразными, например, согласно социально-демографическому признаку, выделяются люди пожилого и старческого возрастов, дети, женщины, молодежь и т. д. Третий уровень объектов составляют *макросоциальные общности*. Например, многие постсоциалистические страны сегодня находятся в трудном экономическом положении и требуют реализации конкретных социальных программ. Российское общество не является в этом вопросе исключением.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.

Общедоступный словарь по психологии, социологии, социальной работе. М., 1993.

БАЗИСНЫЕ УБЕЖДЕНИЯ И СТРЕМЛЕНИЕ К ПОИСКУ СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В последние годы у отечественных психологов проявляется все возрастающий интерес к такой личностной особенности, как жизнестойкость («*hardiness*»). Впервые на эту характеристику человека обратил внимание американский психолог С. Мадди, с точки зрения которого понятие «*hardiness*» отражает психологическую живучесть и эффективность человека, связанную с его мотивацией преобразовывать стрессогенные жизненные события. В ходе исследований, проведенных под руководством этого ученого, было установлено, что жизнестойкость человека связана с возможностью преодоления различных стрессов, поддержания высокого уровня физического и психического здоровья, а также с оптимизмом и удовлетворенностью собственной жизнью. С нашей точки зрения, это личностное свойство для части российского общества, ориентированного на инновационную стратегию развития, приобретает особую значимость, поскольку с ним связана способность не только преодолевать стрессовые проблемные ситуации, но и преобразовывать их в новые возможности, способствующие достижению личностно значимых целей.

Анализ литературы по проблеме жизнестойкости, а также результаты собственных исследований (Богомаз, Левицкая, 2007) позволяют нам рассматривать жизнестойкость как системное свойство, которое возникает в результате специфического сочетания в структуре индивидуальности некоторых свойств темперамента и личностных черт с особенностями субъективного мира, порождаемого человеком. Взаимосвязь компонентов этого мира и жизнестойкости мы попытаемся проиллюстрировать собственными результатами психодиагностического исследования, в котором приняли участие

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 06-06-80216.

308 жителей трех городов (Барнаула, Новосибирска и Томска) в возрасте от 16 до 55 лет. Все они выполнили ряд методик, в том числе тест «Жизнестойкость» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой (2006). Вычисление средних значений субшкал этого теста для нашей выборки показало, что «вовлеченность» оценивается в 36,1 балла (здесь и далее: стандартное отклонение – 8,74), «контроль» – в 30,1 баллов (7,53), «вызов» – в 18,1 балла (5,51), итоговый показатель – в 84,3 балла (19,5). Эти значения совпадают с нормативными показателями, вычисленными Д. А. Леонтьевым, за исключением несколько более высокого среднего значения субшкалы «вызов», свойственного выборке сибиряков.

Ориентируясь на квартильные значения, мы выделили две группы респондентов – с высокой (более 99 баллов) и низкой (менее 72 баллов) степенью выраженности жизнестойкости. В каждую из этих групп вошло по 75 человек. Проведенный дисперсионный анализ (метод ANOVA-MANOVA) позволил обнаружить ряд значимых психологических различий между этими группами.

Так, респонденты с высокой жизнестойкостью отличались более высоким средним значением параметра «благосклонность мира», оцениваемым с помощью «Шкалы базисных убеждений», разработанной американским психологом Р. Янов-Бульман (в среднем – 4,75 баллов против 3,97 баллов в группе лиц с низкой жизнестойкостью, $p = 0,000$). Кроме того, межгрупповые различия наблюдались по другим параметрам этой шкалы: «справедливость мира» (в среднем 3,97 и 3,51 балла, соответственно, $p = 0,0026$), «контролируемость мира» (4,22 и 3,84 балла, $p = 0,002$), «случайность как принцип распределения происходящих событий» (3,31 и 3,76 баллов, $p = 0,0036$), «ценность собственного Я» (4,02 и 3,6 баллов, $p = 0,0225$) и «степень удачи или везения» (4,32 и 3,49 баллов, $p = 0,000$). По нашему мнению, выявленные факты могут свидетельствовать о том, что наличие у человека веры в то, что в мире больше добра, чем зла, убеждения в том, что мир полон смысла, а жизненные события происходят не случайно, а контролируются и подчиняются законам справедливости, способствуют становлению его жизнестойкости. Кроме того, на ее становление, очевидно, влияет убеждение в ценности собственного «Я» и собственной удачливости.

Важным для жизнестойкости человека является его стремление к поиску смысла собственной жизни. Об этом можно судить на основе межгрупповых различий в «общем показателе осмысленности жизни» (в среднем 116,7 балла для лиц с высокой жизнестойкостью и 94,0 балла для лиц с низкой жизнестойкостью, $p = 0,000$) и по показателю «цели в жизни» (36,0 баллов и 29,1 балл, соответственно;

$p = 0,000$), диагностируемым с использованием теста «Смысло-жизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Результаты этого теста для группы респондентов с высокой жизнестойкостью также продемонстрировали факт более высокой удовлетворенности своей настоящей (35,1 балл против 27,2 балла для группы с низкой жизнестойкостью, $p = 0,000$) и прошлой (29,3 балла против 23,5 баллов; $p = 0,000$) жизнью. Как и применение «Шкалы базисных убеждений», использование теста «Смысложизненных ориентаций» показало, что представители группы с высокой жизнестойкостью отличаются уверенностью в силе собственного Я (в среднем 24,2 балла против 18,3 баллов для лиц с низкой жизнестойкостью; $p = 0,000$) и убежденностью в том, что человек способен контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (35,3 балла против 28,2 баллов; $p = 0,000$).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, по нашему мнению, о том, что детерминантами становления жизнестойкости человека в числе других факторов могут быть такие компоненты субъективного мира, как позитивная оценка окружающей действительности, убежденность, что мир полон смысла и подчиняется законам справедливости, уверенность в ценности и силе собственного «Я», в возможности управлять жизненными событиями, оптимизм и наличие лично значимых целей в будущей жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

Богомаз С. А., Левицкая Т. Е. К проблеме взаимосвязи жизнестойкости с целеустремленностью у человека // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2007. С. 122–125.

А. И. Виноградская

ПРОБЛЕМА ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА СИСТЕМ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Проблема субъекта общения рассматривалась в работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Л. Журавлева, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской и др. Так, согласно Б. Г. Ананьеву, субъект выступает и как предмет деятельности и как средство деятельности.

А. Л. Журавлевым были исследованы и описаны типы субъектности: потенциальный, рефлексивный, реальный, – которые могут доминировать в различных условиях деятельности.

В своем исследовании мы рассматриваем радиодialogи в системах массовых коммуникаций, представляющие микросоциальную реальность общения субъектов: для партнеров общения (ведущего диалог и человека, дискутирующего с ним) – это непосредственная субъектная целенаправленная активность, для радиослушателей – это потенциальная и рефлексивная субъектность как взаимосвязь и взаимозависимость индивидов в едином социально-культурном и ценностно-смысловом пространстве.

Показателем результативности или успешности радиодialogов является достижение позитивного фасилитирующего воздействия на сознание и подсознание, а следовательно, и на социальное поведение радиослушателей, а также снятие информационной неопределенности в обществе.

В зависимости от социальной значимости обсуждаемых проблем и уровня ответственности участников радиодialogов можно выделить следующие их виды: высоко и средне социально значимые, низко социально значимые, нейтральные, негативные. В радиодialogах высокой социальной значимости обсуждаются кризисные события и проблемы (например, теракты и проблемы безопасности в регионах с высокой социальной напряженностью,

стихийные бедствия – наводнения, пожары и т. п.). Рассмотрение проблем, имеющих место в обществе, а в прошлом и актуальных для его современного состояния, но не носящих кризисный характер (например, экономических проблем, проводимых реформ и т. п.), характерно для радиодиалогов средней социальной значимости. Радиодиалоги, имеющие ограниченный во времени интерес, – интервью с деятелями культуры, политики и т. п. – имеют низкую и нейтральную социальную значимость. В радиодиалогах с негативной социальной значимостью ведущий диалога формирует негативный образ темы или партнера, который оказывает деструктивное воздействие на радиослушателей. Тематическое содержание обсуждаемых в радиодиалогах проблем определяет их социальную значимость для группового субъекта и тем самым – его потенциальную, рефлексирующую и реальную субъектность. А. В. Брушлинский подчеркивал, что информация о результате деятельности сама по себе не приводит к улучшению деятельности. Роль субъекта заключается в осмыслении значимости этой информации, а ее критерии могут быть субъективно и объективно различными, что отличает процессы саморегуляции человека от регулятивных механизмов кибернетических устройств (Брушлинский, 1990).

Субъекты общения в радиодиалогах – это партнеры активному общению (ведущий и его собеседник) и коллективный субъект – радиослушатели. Данная социальная общность не только действует как единое целое в обсуждении выдвинутых в радиодиалоге проблем, но и преобразует социальную действительность через изменение социального поведения радиослушателей (Журавлев, 2005; Леонтьев, 1997). В связи с этим результативность активности субъектов оказывает существенное влияние на субъектные качества радиослушателей. Как писал Б. Г. Ананьев, «многообразие связей личности с обществом в целом, с различными социальными группами определяют структуру личности субъекта, организацию личностных свойств и ее внутренний мир».

Для достижения успешности диалога ведущий использует острые и провокационные вопросы и тактики, психологический прессинг, которые создают неопределенные, противоречивые ситуации. Такие ситуации можно определить как ситуации с субъективной неопределенностью или ситуации с личностно-ролевым риском для партнеров (Корнилова, 2003).

Для ведущего диалог актуализация провокационных вопросов связана с риском дестабилизации и прерывания диалога в том случае, если его партнер не может преодолеть субъективную

неопределенность. Для последнего риск заключается в возможной потере логики и доказательности аргументов, утрате самоконтроля, неспособности давать ответы в заданном ритме (Виноградская, 2007) и как следствие – разрушении позитивного образа своей роли и личности, что сопровождается проявлением в его речи неконтролируемых негативных эмоций и интерпретаций (Ушакова, 2000).

Дискурс возможен только при обоюдной интенциональности речевого поведения субъектов общения (Ушакова, 2000; Павлова, 2000). Диалогическая направленность субъектов определяется их стратегиями, тактиками, ролевыми и ценностно-смысловыми ориентациями, усилиями по достижению целей (успешности общения) на основе установления взаимопонимания, а также согласования параметров (ритм, синхронизация) временной структуры общения (Стрелков, 2004). Диалог предполагает актуализацию индивидуальных целей и потребностей респондентов, иногда противодействующих позиции ведущего. Существенно, что коммуникативные отношения предполагают как согласованность позиций, так и их конфронтацию, проявляющуюся в виде конфликтов, внутренних диссонансов, фрустрационной напряженности (Березин, 1988).

Гипотезы эмпирического исследования

- 1 Субъекты общения конструируют дискурсивные сообщения в радиодialoge (вопросы и ответы) в соответствии с выбранной стратегией и позицией для формирования образа цели, качество которого определяет успешность общения. Для радиожурналиста образом цели являются образ темы и образ собеседника, для его партнера по диалогу – образ темы и образ ведущего, а также образы параллельных целей – поддержания собственного позитивного имиджа, самодемонстрации, лоббирования интересов своей социальной группы и др.
- 2 Формирование успешности радиодialoga осуществляется ведущим на основе стратегии с открытой интенциональной структурой, позволяющей задействовать неожиданные варианты обсуждения, в том числе возникающие на основе провокационных вопросов.
- 3 В конечном счете, успешность радиодialoga проявляется в возможности привлечь внимание группового субъекта – радиослушателей, добиться понимания ими сущности обсуждаемых проблем, обеспечить позитивное воздействие на их социальное поведение.

Факторами, определяющими успешность РД, выступают:

- коммуникативная и ролевая компетентности партнеров, определяемые развитостью когнитивных схем опыта (Холодная, 2002), уровни взаимопонимания и взаимодействия, а также характер межличностных отношений (Леонтьев, 1997; Джерелиевская, 2000);
- личностный потенциал: воля и ответственность, а также способность к расширению альтернатив в выборе способов преодоления субъективной неопределенности ситуаций и внутренних диссонансов (Леонтьев, 2002; Иванченко, 2002).

Критериями успешности являются: уровни документированности, доказательности и убедительности – для радиодialogов с высокой социальной значимостью, а также интересность, парадоксальность и необычность – для радиодialogов со средней и низкой социальной значимостью.

Эмпирическая база исследования

В качестве эмпирического материала в ходе исследования использованы: 20 фонограмм РД Российской государственной радиовещательной компании «Голос России», транслировавшихся на регион с повышенной социальной напряженностью – Северный Кавказ; 20 фонограмм диалогов радиостанции «Эхо Москвы» (ведущий – А. Вендиктов); 15 записей диалогов ТВ-программы «Момент истины» (ведущий – А. Караулов). Часть этих материалов исследована Н. Д. Павловой методом интент-анализа (Павлова, 2000).

В работе применялся *метод экспертного исследования фонограмм и текстов радиодialogов* в соответствии со специально использованными психометрическими шкалами.

Результаты исследования

Сформулированные гипотезы подтвердились.

- 1 Открытость стратегии и позиции ведущего, его готовность к развитию диалога, в том числе и к неожиданным поворотам в обсуждении проблемы, экспертно подтверждается на основе анализа речевого поведения партнеров. Реализация открытости стратегий в обсуждении существенно влияет на формы активности самого организатора диалога, его партнера, а также на потенциальную, рефлексирующую и реальную субъектность радиослушателей – через воздействия различного уровня убедительности, доказательности, интересности, парадоксальности и т. п.

Дискурсивные стратегии и тактики ведущих имеют различную форму: от четкой логической структуры с включением ритмических эмоционально-смысловых воздействий, тактик психологического прессинга, вопросов с инвариантными смыслами до стратегий, имеющих «прерывистую» логику, алогичные интенции с «разбросом» эмоций, смыслов вопросов в широком диапазоне.

- 2 В исследовании экспертно выявлено, что более стойкие и гибкие в «приложении усилий», склонные к обдумыванию респонденты «выигрывают» в достижении коммуникативных целей и полученные ими результаты более соответствуют их ожиданиям. Этот вывод подтверждается также исследованиями Т. В. Корниловой (2003).
- 3 Результативность радиопередач в отношении влияния на позитивное социальное поведение радиослушателей подтверждено их письмами и отзывами руководителей регионов.
- 4 В работе применялся метод психометрического шкалирования. Для оценки активности ведущего была использована шкала «чувство меры–агрессивность». Характер взаимодействия и взаимоотношений участников диалога оценивались на основе шкал «согласованность–конфликтность» и «позитивность–негативность», соответственно. Шкала «принятие–отклонение» смысла ответов использовалась, как для непосредственной оценки конкретного ответа, так и для интегральной оценки конструирования образа проблемы (цели) ведущим. Для оценки ответов респондента использовались шкалы: «стереотипность–парадоксальность», «уверенность–неуверенность», «рефлексивность–спонтанность» и «обобщенность–конкретность».
- 5 Установлено, что для всех ведущих характерны следующие общие моменты:
 - оценка и прогнозирование информационно-психологических возможностей собеседников, особенно тех их качеств, которые актуализируются при данной стратегии или тактике;
 - соответствие эмоционально-смыслового содержания их речи, используемых стратегий и тактик выделенным субъективно значимым концептам и отношению к обсуждаемой проблеме, а также личностным ценностям.
- 6 Выделены три основные стратегии организатора диалога (ведущего).

Стратегия №1 характерна для диалогов высокой социальной значимости. Ведущий применяет провокационные вопросы и психологический прессинг с целью создания ситуаций с субъективной неопределенностью и тем самым провоцирования возникновения у собеседника состояний фрустрации и диссонансов, способствующих появлению в его речи менее стереотипизированной информации, интересной для радиослушателей. Было экспертно подтверждено наличие конфликта потребностей у партнера ведущего по радиодialogу, проявляющегося в диссонансе между потребностью в поддержании собственного позитивного образа и стремлением дать радиослушателям правдивую информацию.

Стратегия №2 относится к радиодialogам средней социальной значимости. Ведущий целенаправленно конструирует конфликтные ситуации для эмоционального вовлечения партнера по диалогу в обсуждение рассматриваемой темы; он выявляет и поддерживает как позитивные, так и негативные групповые и внутригрупповые отношения, интересы маргинальных групп и т. д.

Стратегия №3 характерна для диалогов средней и низкой социальной значимости. Ее отличают: а) неожиданное, спонтанное развитие обсуждаемой темы на основе включения ведущим в вопросы проверенных, но малоизвестных фактов, которые выступают для его собеседника «преградными смыслами» и порождают противоречия в построенной им логической системе аргументов; б) использование в вопросах системы потенциальных смыслов, которые в заданном ритме и при данной коммуникативной компетентности собеседника не сразу им осмысливаются, но в большей степени осмысливаются радиослушателями, так как их понимание диалога осуществляется в требуемом для этого ритме.

Выводы

- 1 В исследовании рассмотрены стратегии ведущих радиодialogов как психологический фактор, регулирующий речевое поведение их участников и как источник формирования качеств группового субъекта – радиослушателей.

Психологическими составляющими этих стратегий являются:

- гибкость и устойчивость, которые определяются профессиональной способностью реализовать открытую структуру

сценария диалога с последующим заполнением его правдивой, парадоксальной и т. п. информацией с ориентацией на интересы радиослушателей;

- психологическая готовность следовать за логикой и аргументами партнера по диалогу в случае их приемлемости для формирования образа темы;
- психологическая готовность осуществлять целевое воздействие на эмоциональное и состояние и сознание партнера и радиослушателей.

- 2 Личностный потенциал ведущего проявляется в виде его способности выступать в качестве инициативного, творчески решающего стоящие перед ним задачи субъекта, максимально реализующего в общении свои интересы и ценности.
- 3 Диалогическая интенциональность субъектов общения определяется основной целью – обсуждением темы, а также коммуникативными потребностями и индивидуальными целями.
- 4 Результаты исследования являются основой для разработки рекомендаций по повышению профессионального уровня радиожурналистов и деятельности системы массовых коммуникаций, в целом.

Е. В. Головина

СТИЛИ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ: СООТНЕСЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СТРУКТУР

В работе сопоставляются эмпирически выделенные стили уверенности с теоретическими «общими» стилями в структуре когнитивно-стилевой системы индивидуальности в соответствии с выдвинутой Б. Г. Ананьевым идеей создания единой концепции человекознания.

Вслед за Б. Г. Ананьевым (1997) индивидуальность мы рассматриваем на основе взаимосвязей особенностей индивида как личности и симультанно – как субъекта деятельности, активности. В связи с все большим возрастанием числа и дробности выделяемых стилей особое значение приобретает задача типологизации когнитивных стилей. Согласно теоретической многомерной классификации Д. Уорделла и Дж. Ройса (Wardell, Royce, 1978), все множество описанных когнитивных стилей можно разделить на три группы по критерию «соотношение когнитивных и аффективных компонентов». Соответственно, авторами были выделены когнитивные стили, аффективные стили и когнитивно-аффективные стили (в которых когнитивные и аффективные процессы сбалансированы). Центральное место в этой классификации занимают три когнитивно-аффективных стиля – рациональный, эмпирический и метафорический. Каждый из этих «общих» стилей характеризуется определенным балансом когнитивных и эмоциональных компонентов опыта.

Референтом *рационального стиля* (в виде установки на проверку «надежности» собственного образа действий с точки зрения логической обоснованности, ясного рационального мышления, анализа и синтеза идей) является полезависимость – полнезависимость; стиль связан также с узким – широким диапазоном эквивалентности. Референтом *эмпирического стиля* является пространственное сканирование. С эмпирическим стилем связаны

импульсивность – рефлексивность и толерантность к нереалистическому опыту. Эмпирический стиль предполагает одновременное развитие перцептивных способностей и проявление интро- и экстраверсии. Референтом *метафорического стиля* (в виде установки на проверку образа действительности на основе интуиции и личного ассоциативно-символического опыта) выступает беглость идей. В итоге Д. Уорделлом и Дж. Ройсом была предложена модель интегрированной индивидуальности, в рамках которой стили рассматриваются как посредники, объединяющие когнитивные и эмоциональные свойства субъекта.

М. А. Холодная (Холодная, 2004) полагает, что в соответствии с идеей многомерной природы стилей между стилями действительно существуют связи, однако они имеют нелинейный характер. Когнитивные стили как метакогнитивные способности характеризуют, во-первых, способность к построению объективированных ментальных репрезентаций происходящего и, во-вторых, способность к саморегуляции собственных аффективных состояний.

Одной из задач исследования являлось выявление соотношения эмпирической структуры стилей уверенности и теоретической структуры «общих» стилей. Для выявления этих соотношений было проведено эмпирическое исследование. Уверенность рассматривается как свойство личности и как состояние, а также выступает в качестве детерминанты принятия решения в когнитивных задачах (Скотникова, 2002, 2005; Головина, 2004, 2007а, 2007б). Для анализа психологической структуры уверенности были выбраны когнитивные стили, так как именно они характеризуют индивидуальную специфику познавательной сферы человека (Скотникова, 2002; Головина, 2004, 2007а).

Использовались следующие методики: опросники уверенности в себе (В. Г. Ромек; В. Б. Высоцкий; К. Роджерс – Р. Даймонд), компьютерная методика различения зрительных временных интервалов для выявления уверенности на сенсорно-перцептивном уровне (И. Г. Скотникова; В. А. Садов), тест-опросник на общую осведомленность для диагностики уверенности в знаниях (Н. А. Батурин, Н. А. Курганский). Диагностировались следующие когнитивные стили: «диапазон субъективной эквивалентности», «поле (не)зависимость», «импульсивность–рефлексивность», «ригидность–гибкость познавательного контроля» с учетом расщепления полюсов стилей и выделения подгрупп (Холодная, 2000).

Для выявления структуры уверенности использовался факторный анализ. Были выделены три основных фактора, которые обеспечивают 66% всей факторной дисперсии.

Соотнесение «общего» рационального стиля и «интеллектуального стиля уверенности»

Рациональный стиль предполагает одновременное развитие концептуальных способностей (вербальные способности, способность к рассуждению) и эмоциональной независимости (личная автономия, беспристрастность). Анализ литературы выявил обусловленность уверенности в себе, в том числе, ментальными репрезентациями (Головина, 2004). По данным проведенного эмпирического исследования максимальные нагрузки на первый фактор, на который приходится 29% факторной дисперсии, дают следующие переменные: показатели уверенности в себе; процент верных ответов и уверенность в решении задачи на общую осведомленность; показатель времени ответа по стилю «поле (не)зависимость»; показатель количества групп по стилю «диапазон субъективной эквивалентности». Таким образом, первый фактор, сопряженный с уверенностью в себе, уверенностью в знаниях, полнезависимостью и широкой категоризацией, был проинтерпретирован как «интеллектуальный стиль уверенности» и соотнесен с «общим» рациональным стилем Д. Уорделла и Дж. Ройса (Головина, 2008).

Соотнесение «общего» эмпирического стиля и «эмпирического стиля уверенности»

«Общий» эмпирический стиль, по мнению Уорделла и Ройса, предполагает установку на проверку образа действительности с учетом чувственно-сенсорных впечатлений и непосредственного наблюдения. Аналогичным образом в исследовании В. М. Русалова и О. Н. Маноловой (Русалов, Манолова, 2003) было показано, что импульсивность как характеристика возбудимости положительно коррелирует с показателями эмоциональности и психомоторной выносливостью. Авторы отмечают, что возбудимые (импульсивные) лица обладают высокой скоростью и интенсивностью моторного поведения.

Согласно анализу данных проведенного нами эмпирического исследования, максимальные нагрузки на второй фактор, на который приходится 23,5% факторной дисперсии, дали следующие переменные: «принятие себя» по опроснику Роджерса–Даймонда; коэффициент обучаемости по стилю «поле (не)зависимость»; время первого ответа по стилю «импульсивность–рефлексивность» в тесте Кагана; уверенность в решении сенсорной задачи. Второй фактор оказался сопряжен с сенсорной уверенностью, быстрой обучаемостью и импульсивностью и был проинтерпретирован как «эмпирический стиль уверенности».

Соотнесение рефлексии и «контролирующего стиля уверенности»

А. В. Карпов вскрыл изначально деятельностную, регулятивную природу процесса рефлексии и показал, что в состав рефлексии входит комплекс всех основных интегральных процессов (Карпов, 2003). М. А. Холодная считает, что когнитивные стили по своему психологическому статусу имеют отношение к метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (Холодная, 2004). Таким образом, представляется возможным рассматривать рефлексия как интегральную способность личности.

Максимальные нагрузки на третий фактор, на который приходится 13,5% общей дисперсии, дают следующие переменные: показатель «принятие себя» по опроснику Роджерса–Даймонда; показатель рефлексивности по опроснику Азарова; время первого ответа и количество ошибок по тесту «импульсивности – рефлексивности» Кагана, соответственно. Таким образом, третий фактор сопряжен с принятием себя и рефлексивностью и был проинтерпретирован как «контролирующий стиль уверенности».

Итак, выделенные в работе факторы были проинтерпретированы как интеллектуальный, эмпирический и контролирующий стили уверенности и соотнесены с теоретическими «общими» стилями в структуре когнитивно-стилевой системы индивидуальности. Таким образом, стили уверенности стали отражением многообразия связей, открывающихся при использовании комплексного подхода школы Б. Г. Ананьева.

ЛИТЕРАТУРА

- Головина Е. В. Категория «уверенность в себе» как когнитивный конструкт личности // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М., 2004. С. 160–187.
- Головина Е. В. Когнитивно-стилевой портрет человека, уверенного в сенсорных впечатлениях // Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. М., 2007а. С. 254–261.
- Головина Е. В. Уверенность в себе как фактор удовлетворенности жизнью // Методы исследования психологических структур и их динамики / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. Вып. 4. М., 2007б. С. 38–56.
- Головина Е. В. Интеллектуальный стиль уверенности личности // Дружининские чтения: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. Т. 2 / Под ред. И. Б. Шувалова и др. Сочи, 2008. С. 232–233.
- Карпов А. В. Психология принятия решения. Ярославль, 2003.

- Русалов В. М., Манолова О. Н.* Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). М., 2003.
- Скотникова И. Г.* Проблема уверенности – история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 52–60.
- Скотникова И. Г.* Экспериментальное исследование уверенности в решении сенсорных задач // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 41–56.
- Холодная М. А.* Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 46–56.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2004.
- Wardell D. M., Royce J. R.* Toward a Multi-Factor Theory of Styles and their Relationship to Cognition and Affect // J. of Personality. V. 46 (3). 1978. P. 474–505.

Н. Б. Горюнова

**ПРОБЛЕМА ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
В ИССЛЕДОВАНИЯХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ
ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТИ**

Взаимоотношения между интеллектом и личностными свойствами представляли научный интерес на протяжении более чем 100 лет. Основоположник факторной модели интеллекта Спирмен полагал, что интеллект не зависит от личностных черт человека. Другой исследователь, Гальтон, изучая индивидуальные различия в поведении людей, сформулировал фундаментальную лексикографическую гипотезу о том, что наиболее важные индивидуальные особенности находят отражение в отдельных терминах большинства развитых языков мира. Таким образом, в определениях личностных черт заложена информация об индивидуальных различиях, помогающая прогнозировать поведение других людей и обеспечивающая обратную связь. Согласно Маккрею и Косте, «сущность личности есть организация опыта и поведения». В пятифакторной модели «Big Five» интеллект является одним из пяти основных измерений личности в качестве независимого фактора.

В отечественной психологии проблемы, связанные с описанием структурных особенностей личности, разрабатывались в работах Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина, А. Г. Ковалева, К. К. Платонова. Однако в данной статье мы остановимся лишь на работах Б. Г. Ананьева, в которых, на наш взгляд, отражены идеи, наиболее близкие к обсуждаемой проблематике.

Несмотря на многообразие научных интересов Б. Г. Ананьева, одной из главных в творчестве ученого можно назвать проблему индивидуального развития человека. Развиваемое им направление – онтопсихология – объединило возрастную и дифференциальную психологию; его основной задачей было изучение онтогенетического развития и жизненного пути личности. Такой подход,

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 06–06–00297а.

основанный на изучении разных возрастных стадий психического развития с их многоуровневой организацией и множественной детерминацией, явился принципиально новым для научной мысли того времени. Комплексное изучение человека позволило показать взаимосвязи между сенсорными, интеллектуальными, мнемическими показателями, а также нейродинамическими и моторными характеристиками.

В работах, выполненных под руководством Б. Г. Ананьева, были выявлены многочисленные связи между интер- и интраиндивидуальными структурами личности в различных состояниях психического напряжения (стресса, тревоги, ригидности, фрустрации и т. п.), которые, по мнению автора, являются сложными целостными реакциями на барьеры, блокирующие деятельность. Было получено множество корреляционных плеяд, включающих связи экстраверсии/интроверсии, вербального и невербального интеллекта, различных психомоторных, вегетативных, биохимических функций. С помощью корреляционного и факторного анализа были выделены комплексы разнородных показателей, входящих в структуру личности.

Согласно Б. Г. Ананьеву, в структуре личности часто недооценивалось значение интеллекта. Вместе с тем в теории интеллекта недостаточно внимания уделялось социальным и психологическим характеристикам личности, опосредующим ее интеллектуальные функции. Это взаимообособление личности и интеллекта противоречило реальному процессу развития человека, при котором социальные функции, общественное поведение и мотивация всегда связаны с процессами отражения человеком окружающего мира (Ананьев, 1980). Поэтому в рассматриваемой модели личности интеллектуальный фактор имеет существенный вес.

Несмотря на то, что в многочисленных исследованиях были выявлены корреляции между базовыми свойствами личности и основными факторами интеллекта, даже современные оценки этих взаимосвязей имеют ограничения вследствие того, что исследователи часто не разделяют общие и специальные познавательные способности (Reeve, Meyer, Vonaccio, 2006). Подобная методологическая оплошность приводит к искажению оценок взаимосвязей между интеллектуальными и личностными конструктами, порождая артефакты.

Вместо того чтобы изучать отношения между личностными аспектами и конструктами способностей (т. е. факторами способностей), наиболее часто исследователи просто коррелируют личностные шкалы с тестовыми оценками. При этом не учитывается, что все оценки специальных познавательных способностей включают

дисперсию, обусловленную *g*-фактором. Таким образом, результаты исследований, в которых сообщается о корреляциях между личностными свойствами и способностями, проявляющимися в шкальных оценках типа показателей общего IQ, IQ действия и вербального IQ (Harris, 2004), неоднозначны, так как эти тестовые оценки отражают дисперсию, обусловленную как *g*, так и отдельными специальными способностями. Чтобы понять взаимосвязи между интеллектом и личностными свойствами, необходимо отделить дисперсию, обусловленную *g*, от дисперсии, обусловленной специальными познавательными способностями, так как оценки могут быть сильно искажены из-за множества других источников дисперсии, влияющих на успешность выполнения тестов способностей.

Психометрические модели интеллекта и личности

Конструктивное пространство умственных способностей лучше всего описано как иерархия факторов с многочисленными специфическими способностями и навыками, занимающими более низкий уровень, небольшим количеством специальных факторов на промежуточном уровне, и единственным общим фактором (*g*) наверху (Carroll, 1993; Jensen, 1998). Дж. Карролл выделил трехуровневую структуру познавательных способностей, в которой общая умственная способность (*g*) содержит 8–10 групповых факторов, расположенных на втором уровне, которые, в свою очередь, включают большое количество очень специфических способностей. Сходство между трехуровневой моделью Карролла и подходами авторов других больших шкал, типа модели *Gf–Gc* Хорна и Кеттелла (Horn, Noll, 1997), является очевидным, особенно в терминах перекрытия в узких способностях, включенных в обе модели. Однако модель Хорна и Кеттелла не включает общий фактор, тогда как модель Карролла включает. Возможно, лучшим отражением теоретического описания психометрической структуры умственных способностей является попытка К. МакГрея (McGrew, 1997) синтезировать модель Carroll–Horn–Cattell. Помимо общего фактора *g*, данная модель включает следующие «узкие» способности: флюидный (*Gf*) и кристаллизованный (*Gc*) интеллект, количественное рассуждение (*Gq*), кратковременную память (*Gsm*), визуальный интеллект/обработку визуальной информации (*Gv*), слуховой интеллект/обработку слуховой информации (*Ga*), долговременное ассоциативное хранение и поиск (*Glr*), скорость когнитивной обработки (*Gs*), время реакции принятия решения (*Gt*), чтение и письмо (*Grw*).

Отсутствие единой верифицированной теоретической концепции общего интеллекта, объясняющей эмпирические результаты

многочисленных корреляционных исследований, позволило В. Н. Дружинину ввести в контекст проблемы общих способностей новый теоретический конструкт, который сочетает в себе разные аспекты умственной активности (активационный, когнитивный и др.), и рассматривать когнитивные способности как ресурс индивида, характеризующий диапазон его интеллектуальной продуктивности. Предполагая, что в основе *g*-фактора лежат латентные общие свойства единой познавательной функциональной системы, было сделано допущение, что совокупность этих свойств составляет когнитивный ресурс индивида. Представление о когнитивном ресурсе позволяет объяснить проявление общего компонента *g* в успешности решения разного типа интеллектуальных задач (Дружинин, 2001).

Интерес к взаимосвязям между личностными чертами и когнитивными способностями обеспечил появление пятифакторной таксономии личности, а также других подобных моделей, например трехфакторной модели Айзенка, шестифакторной модели Бренда (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006).

В то время как остаются некоторые разногласия относительно природы таксономической структуры личности, достигнуто согласие относительно его базовой структуры: личностные черты могут быть организованы в иерархическую структуру, состоящую из небольшого количества факторов (от 3 до 6), включающих некоторое число определенных аспектов. Споры вращаются, прежде всего, вокруг количества основных факторов высокого порядка и аргументов относительно точной спецификации, в соответствии с которой аспекты более низкого порядка входят в каждый из этих 3–6 больших факторов. Несмотря на эти проблемы, большинство таксономий личности включает главные факторы: экстраверсия/интроверсия, нейротизм/эмоциональная стабильность, приятность (доброжелательность), добросовестность и открытость опыту. В большинстве современных работ, в которых исследовались взаимосвязи между интеллектом и личностными свойствами, принимается пятифакторная модель, в частности структура NEO-PI-R, предложенная Костой и Маккреем, которая остается пока доминирующей в некоторых прикладных областях психологии (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006).

Теоретические подходы к анализу взаимосвязей между интеллектуальными и личностными конструктами

Условно можно наметить три направления теоретического осмысления проблемы взаимосвязи интеллект – личность (Barratt, 1995). *Первое направление* назовем традиционным *подходом*, согласно которому полная независимость личности и интеллекта принята

вследствие «психологически незначимых» нулевых корреляций. Еще в начале прошлого века Вебб (1915) продемонстрировал, что личность и интеллект имеют значимые нагрузки в отдельных факторах, показав очень небольшое перекрытие. Результаты работы Вебба и сегодня оказывают существенное влияние на авторов, которые считают личность и интеллект независимыми аспектами психического (Furnham, Moutafi & Chamorro-Premuzic, 2005). Однако в настоящее время все чаще постулируется, что отсутствие значимых корреляций является недостаточным основанием для доказательства их теоретической независимости.

В рамках *второго направления* отстаивается точка зрения, в соответствии с которой личность и интеллект концептуально независимы; при этом допускается, что личностные особенности влияют на измерение интеллекта. Предполагается, что личностные характеристики и тип теста взаимодействуют, влияя на результаты его выполнения. Например, было показано, что экстраверсия положительно влияет на выполнение теста вследствие большей уверенности и более высокой скорости ответа, тогда как нейротизм отрицательно влияет на выполнение теста из-за беспокойства и напряжения (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004). Аналогично установлено, что интроверты выполняют лучше вербальные задачи, тогда как экстраверты – задачи действия (Zeidner, 1995). Однако возможны и другие причинно-следственные отношения: плохое выполнение из-за низкой способности может привести к снижению эффективности, увеличению тревожности, связанной с выполнением теста и т. д.

И наконец, в рамках *третьего направления* утверждается, что личностные черты влияют на то, как и где люди применяют свои интеллектуальные способности, а интеллектуальные способности, в свою очередь, «обеспечивают познавательный фон для формирования интересов, предпочтений, отношений и направленности на различные типы действий, по которым люди отличаются друг от друга» (Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003, с. 548). Эти идеи возможно лучше всего отражены в инвестиционной теории Кеттелла, а позже – в теории зрелого интеллекта Аскермана, которые постулируют, что познавательные способности, личность и волевые диспозиции действуют согласованно, формируя «комплексы черт». Согласно этим представлениям, предполагается, что направление, в котором скоррелированы интеллект и личность, может самостоятельно влиять на приобретение знаний, обработку информации, выбор окружения и представления о мире (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006).

Сходные идеи мы видим и в работах Б. Г. Ананьева. Многочисленные экспериментальные данные, полученные под его руководством, позволили показать сложную многоуровневую взаимосвязь между сенсорными, интеллектуальными, мнемическими и другими процессами, с одной стороны, и личностными характеристиками, с другой. Многообразие связей личности с обществом, в целом, а также с различными социальными группами и институтами определяет интраиндивидуальную структуру личности, организацию личностных свойств и ее внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся и ставшие устойчивыми образованиями комплексы личностных свойств регулируют объем и меру активности социальных контактов личности, оказывают влияние на создание собственной среды развития (Ананьев, 1980).

В дополнение к теориям «высокого уровня», которые расценивают личность и интеллектуальное поведение как сложное взаимодействие черт, отношений и «экологических эффордансов», теории «низкого уровня» касаются, как правило, свойств центральной нервной системы, ответственной за наблюдаемые различия в интеллекте и личности (Brebner & Stough, 1995). Например, в теории возбуждения Айзенка постулируется, что интроверты более чувствительны и физиологически более подвержены влиянию возбуждающих стимулов, чем экстраверты из-за различий в их базовом уровне возбуждения.

Предположения другого исследователя, Д. Робинсона, хотя и сходные с посылками теории Айзенка в своем физиологическом основании, скорее совместимы со второй перспективой, основанной на взаимосвязях интеллекта и личности, согласно которой личность влияет на измерение способностей. Робинсон выдвинул гипотезу о том, что из-за различий в тонизирующем уровне таламо-кортикальной деятельности интроверты лучше выполняют вербальные задачи, а экстраверты – задачи, основанные на действии (Robinson, 1986). Таким образом, люди делают выбор и отвечают на окружающую среду дифференцированно, в соответствии с индивидуальными профилями способностей и личностных черт.

Важно отметить, что разными авторами постулируются как линейные, так и нелинейные взаимосвязи. Согласно известному закону Йеркса – Додсона относительно возбуждения и выполнения работы, Робинсон сделал предположение, что взаимоотношение между выполнением интеллектуального теста и нейротизмом также носит нелинейный характер (имеет форму U-образной кривой): выполнение теста значительно ухудшается для людей с чрезвычайно высокими или чрезвычайно низкими оценками по шкале

нейротизма (Robinson, 1989). В противовес этому Дж. Остин с соавторами обнаружили значимые положительные квадратичные корреляции между нейротизмом и интеллектом, показав, что высокие оценки выполнения теста встречаются у людей как с высоким, так и с низким уровнем нейротизма (Austin, Deary & Gibson, 1997). Познавательные способности менее дифференцированы при высоком уровне нейротизма и, наоборот, более дифференцированы при низком уровне нейротизма (Eysenck, 1985). Другими словами, при высоком уровне нейротизма g -фактор должен объяснять большую часть всей наблюдаемой дисперсии в батарее тестов способностей, нежели при низком уровне.

Источники дисперсии, лежащие в основе наблюдаемых взаимосвязей между интеллектуальными и личностными конструктами

В исследованиях взаимосвязей между способностями и личностными свойствами авторы часто полагаются на тестовые субшкалы как конструктно валидный «суррогат» когнитивных способностей (Ashton, Lee, Vernon & Jang, 2000; Bates, & Shieles, 2003), что может вызвать существенную путаницу. Как отмечает Лубински, «индикаторы, основанные на гомогенном содержании, часто несут многочисленные компоненты более чем одного конструкта... если показатели специальных способностей используются в исследовании изолированно и порождают значимые результаты, выводы о действующих конструктах, как правило, сомнительны» (цит. по: Reeve, Meyer, Vonaccio, 2006, с. 390). Таким образом, игнорирование в большинстве тестовых субшкал причин дисперсии, обусловленной множеством общих и специальных способностей, неизбежно затрудняет получение надежных и конструктно валидных показателей отдельных когнитивных способностей. Поскольку факторы частных способностей включают дисперсию, обусловленную g , корреляции с другими переменными содержат, как дисперсию, обусловленную g , так и уникальную дисперсию, обусловленную факторами специальных способностей. Для более ясного понимания уникальных взаимосвязей между какой-либо переменной и отдельными когнитивными способностями требуется, чтобы вклад g был нивелирован (Gustafsson, 2002).

Здесь затрагивается методологический аспект, так как неспособность релевантно дифференцировать измерения определенных признаков может нарушить валидность предикторов (Reeve, Meyer, Vonaccio, 2006). В случае, когда наблюдаемая дисперсия в показателе отдельного признака обусловлена общим и частными

критериальными конструктами, будучи не в состоянии должным образом отделить компоненты дисперсии признака, невозможно точно оценить относительный вклад каждого из предикторов. Прогностическая валидность отдельных когнитивных способностей может быть нарушена из-за невозможности отделить дисперсию, обусловленную общим фактором, от дисперсии частных признаков.

В исследованиях, изучающих взаимосвязи между интеллектом и открытостью к опыту, было показано, что открытость более тесно коррелирует с оценками кристаллизованного интеллекта (G_c), нежели с флюидным интеллектом или g (Ashton, Lee, Vernon & Jang, 2000; Bates & Shieles, 2003). Другие авторы также сообщали о взаимосвязях между открытостью и различными мерами общей и/или специальных способностей (Harris, 2004). Однако, как было отмечено выше, эти исследования не моделируют должным образом познавательные способности.

Попытка решить эту проблему путем отделения дисперсии, обусловленной g , от показателей кристаллизованного интеллекта (G_c) представлена в работе (Gignac, 2005). Для того чтобы оценить дисперсию, обусловленную фактором кристаллизованного интеллекта, авторы использовали подход на основе резидуальной (остаточной) регрессии и вложенного моделирования. При этом они обнаружили факт, противоречащий тому, о чем обычно сообщается, – открытость к опыту более тесно связана с g , чем с G_c .

Таким образом, есть достаточные основания пересмотреть существующие положения относительно природы и величины взаимосвязей между интеллектом и личностными характеристиками. Как отмечают ряд авторов (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006), важно заново проверить и оценить научные теории относительно истинных взаимоотношений между различными конструктами. Для этого необходимо использовать методы, которые помогут контролировать многочисленные источники дисперсии, лежащие в основе наблюдаемых оценок и исправить искажения измерений, обусловленные ошибкой дисперсии.

Несмотря на то, что психологов, в конечном счете, интересует понимание взаимосвязей между теоретическими конструктами, они традиционно опираются на выведение этих взаимосвязей из простых корреляций между наблюдаемыми переменными. Однако корреляции между интеллектом и личностными свойствами могут быть неверно интерпретированы. Например, результаты, полученные в традиционных исследованиях, показали значимые корреляции числовой способности и кристаллизованного интеллекта с эмоциональной стабильностью, в то время как с общим интеллектом

таких связей не обнаружено. Однако когда соответствующая оценка *g* была получена с помощью факторного анализа, и дисперсия, обусловленная *g*, была нивелирована, результаты показали обратную картину. Таким образом, ни дисперсия соответствующая числовой способности, ни дисперсия, обусловленная кристаллизованным интеллектом, не были обоснованно связаны с эмоциональной стабильностью, при этом дисперсия, обусловленная *g*, действительно показывает значимые связи с оцениваемыми аспектами эмоциональной стабильности (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006).

Согласно этим же авторам, использование традиционного аналитического метода, опирающегося на наблюдаемые тестовые показатели способностей, приводит к систематическому недооцениванию величины взаимосвязей личностных качеств с *g* и скоростью когнитивной обработки (*Gs*) и переоцениванию их связи с другими частными способностями.

Хотя общее признание взаимосвязей между интеллектуальными и личностными конструктами невелико, в терминах комплексов черт они являются теоретически значимыми, показывая, что *g* положительно связан с положительными личностными чертами и отрицательно – с отрицательными или неадекватными чертами. Вероятно, прогностическая валидность, основанная на измерениях способностей с высокой нагрузкой *g*, отражает часть дисперсии, обусловленной общим комплексом черт. Альтернативное объяснение состоит в том, что эти связи отражают «каскадный эффект»: высокий *g* обеспечивает человеку ресурсы (например, метакогнитивные ресурсы), необходимые для развития и проявления этих социально адаптивных черт. По-видимому, можно сделать и другие предположения.

Очевидно, что в рамках одной статьи невозможно точно разобраться в причинах этих связей. Вероятно, источники таких взаимосвязей могут быть лучше поняты, если разобраться в природе комплекса черт, объединив данные, полученные в исследованиях личностного и социального регулирования. Кроме того, отказ контролировать дисперсию, обусловленную основными факторами способностей, может замаскировать или неверно идентифицировать взаимосвязи между интеллектом и личностными свойствами. Выше были продемонстрированы возможные негативные последствия общего методологического ограничения существующих исследований и подчеркнута потребность в новых работах, которые позволили бы более точно моделировать дисперсию, возникающую вследствие проявления различных познавательных способностей (Reeve, Meyer, Bonaccio, 2006).

Дополнительно стоит отметить, что используемые тестовые батареи, как правило, не оценивают всю область способностей. Хотя для того, чтобы получить точную оценку каких-то отдельных способностей, необязательно оценивать всю область способностей, важно отметить, что наша оценка g не всегда отражает реальный фактор g . При таком сужении фокуса внимания на отдельных аспектах возможны сомнительные выводы относительно (а) широты используемых показателей способностей, (б) их сходства со шкалами в современных батареях способностей, (с) свидетельства, демонстрирующего, что g -фактор является инвариантным для различных тестовых батарей и методов извлечения факторов.

Несмотря на эти ограничения, для того чтобы лучше понять природу комплекса черт и более точно раскрыть взаимосвязи между интеллектом и личностными свойствами, необходимо проводить исследования с использованием релевантных аналитических методов, позволяющих оценить взаимоотношения личностных и когнитивных конструктов (в частности, конструктов общих и специальных способностей).

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х тт. Т. 1. М., 1980.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М. – СПб., 2001.
- Ashton M. C., Lee J., Vernon P. A. & Jang K. Fluid intelligence, crystallized intelligence, and the openness/intellect factor // *Journal of Research in Personality*. 2000. V. 34. P. 198–207.
- Austin J., Deary I. J. & Gibson G. J. Relationships between ability and personality: Three hypotheses tested. *Intelligence*. 1997. V. 25. P. 49–70.
- Barratt E. History of personality and intelligence theory and research: The challenge // In *International handbook of personality and intelligence*/Eds. – D. Saklofske & M. Zeidner. N. Y., 1995. P. 3–13.
- Bates T. C. & Shieles A. Crystallized intelligence as a product of speed and drive for experience: The relationship of inspection time and openness to g and Gc . *Intelligence*. 2003. V. 31. P. 275–287.
- Brebner J. & Stough C. Theoretical and empirical relationships between personality and intelligence // *International handbook of personality and intelligence*/Eds. – D. H. Saklofske & M. Zeidner. N. Y., 1995. P. 321–347.
- Carroll J. B. Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. N. Y., 1993.
- Chamorro-Premuzic T. & Furnham A. A possible model for understanding the personality – intelligence interface // *British Journal of Psychology*. 2004. V. 95. P. 249–264.

- Demetriou A., Kyriakides L. & Avraamidou C. The missing link in relations between intelligence and personality // *Journal of Research in Personality*. 2003. V. 37. P. 547–581.
- Eysenk H. J. & Eysenk M. E. Personality and individual differences: A natural science approach. N. Y., 1985. Furnham A., Moutafi J. & Chamorro-Premuzic T. Personality and intelligence: Gender, the Big Five, self-estimated and psychometric intelligence // *International Journal of Selection and Assessment*. 2005. V. 13. P. 11–24.
- Gignac G. E. Openness to experience, general intelligence and crystallized intelligence: A methodological extension. *Intelligence*. 2005. V. 33. P. 161–167.
- Gustafsson J. E. Measurement from a hierarchical point of view // *The role of constructs in psychological and educational measurement*/Eds. – H. I. Braun & D. N. Jackson. Mahwah, 2002. P. 73–95.
- Harris J. A. Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*. 2004. V. 36. P. 913–929.
- Horn J. L. & Noll J. Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory // *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*/Eds. – D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison's. N. Y., 1997. P. 53–90.
- Jensen A. R. *The g factor: The science of mental ability*. Westport, 1998.
- McGrew K. S. Analysis of the major intelligence batteries according to a proposed comprehensive GfGc framework // *Contemporary intelligence assessment: Theories, tests, and issues*/Eds. – D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. Harrison's. N. Y., 1997. P. 151–179.
- Reeve C. L., Meyer R. D., Bonaccio S. Intelligence-personality associations reconsidered: The importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence. // *Intelligence*. 2006. V. 34. P. 387–402.
- Robinson D. L. The Wechsler Adult Intelligence Scale and personality assessment: Towards a biologically based theory of intelligence and cognition. *Personality and Individual Differences*. 1986. V. 7. P. 153–159.
- Robinson D. L. The neurophysiological basis of high IQ // *International Journal of Neuroscience*. 1989. V. 46. P. 209–234.
- Zeidner M. Personality trait correlates of intelligence // *International handbook of personality and intelligence*/Eds. – D. H. Saklofske & M. Zeidner. N. Y., 1995. P. 299–319.

Е. П. Ермолаева

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПЦИИ
СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА
В СВЕТЕ ИДЕЙ Б. Г. АНАНЬЕВА**

Юбилейные даты жизни и деятельности выдающихся ученых заставляют снова обращаться к их трудам в поиске ответов на актуальные проблемы сегодняшнего дня. Находя эти ответы, понимаешь, что, хотя личность, по определению Б. Г. Ананьева, «прежде всего – современница определенной эпохи», но наука – вневременное понятие. Теоретические и методологические положения, представленные в основном труде Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания» (1968), сохраняют свое значение и актуальность для современной психологии. Рассмотрим некоторые из них, имеющие отношение к идентификационным аспектам социальной реализации профессионала.

В условиях современной России, пережившей ряд социогенных профессиональных кризисов за период меньший, чем длится индивидуальный профессиональный путь человека, и вступившей в новую, психологически неоднозначную, эпоху глобализации, проблемы социальной реализации профессионала неизбежно затрагивают и деформируют его профессиональную идентичность, причем, она в большей степени, чем в стабильных странах, становится социально обусловленной. В связи с этим актуальным представляется выделение особого социального компонента в структуре профессиональной идентичности как индикатора нарушений отношений человека с социумом и профессией и как регулятора процессов адаптации профессионала к новым условиям.

Б. Г. Ананьев непосредственно не говорил о профессиональной идентичности, но ввел близкое ему по смыслу понятие социального статуса профессионала: «С началом самостоятельной общественно-трудовой деятельности строится собственный статус человека... Положение личности в обществе определяется системой ее прав

и обязанностей, их соотношением, реальным обеспечением прав личности со стороны данного общества и реальным осуществлением обязанностей по отношению к обществу со стороны личности» (Ананьев, 1968, с. 284). Он писал, что «многие компоненты статуса не заданы общественной средой, а производятся в самом процессе человеческой деятельности», подчеркивал, что «любая деятельность в целом и в отдельном своем акте (действии) осуществляется в соответствии с ролью человека в данной системе отношений, опосредующих действительность, с процедурами поведения, предписываемыми этой ролью, – общественной функцией человека в данной ситуации» (там же, с. 287).

Спецификой предлагаемого нами подхода является определение социальной реализации профессионала как функции его профессиональной идентичности, которая выступает в качестве результирующей индивидуальных, социальных и профессиональных взаимодействий в конкретный исторический период. Это согласуется с положением Б. Г. Ананьева о том, что «профессионально-трудовая деятельность всегда осуществляется совместно с тем или иным общественным поведением, которое оказывает определенное регулирующее влияние на развитие этой деятельности. Вся сложная система субъектных свойств реализуется в определенном комплексе общественных функций – ролей, выполняемых человеком в заданных социальных ситуациях развития» (там же, с. 288).

Идентификация может быть: (1) *положительной*, предполагающей полное принятие профессии как смысла бытия и способа реализации себя не только как профессионала, но и как личности; (2) *нейтральной*, проявляющейся в бесконфликтном принятии своей профессии как средства заработка и достижения социального статуса (частичная самореализация в профессиональной деятельности); (3) *отрицательной*, состоящей в отвержении профессии в качестве средства достижения социальных амбиций и выборе иных сфер личностной активности (семья, политика, спорт, увлечения и т. п.) в качестве источников самореализации. Люди, ментально несопричастные к своей профессии, по сути, становятся *профессиональными маргиналами*. Их отношения с профессией строятся по «периферийному принципу»: как она находится на периферии их сознания и ценностного ориентирования в социальном пространстве, так и они для профессии выступают «персонами нон грата» – выполняемые ими профессиональные функции перестают соответствовать социальным требованиям, одновременно искажая общественное мнение о внешней и внутренней этике профессии. Невыполнение социальной функции профессии при наличии у субъекта, продолжающего

оставаться на рабочем месте, профессиональных знаний, умений, навыков, мы определяем как *действующий профессиональный маргинализм*. В этом случае на первый план выходят теньевые функции профессиональной роли: знания, умения и навыки направляются на цели, не соответствующие, а часто прямо противоположные социальному назначению профессии. Социально опасными неадекватные действия профессионала становятся при условии, если они изменяют представление о роли и функции профессии в индивидуальном или массовом сознании либо сдвигают мировоззренческие координаты общества в целом. В последнем случае степень социальной значимости профессиональной ошибки – наибольшая.

Параметры сформированности и регулирующая роль профессиональной идентичности, а также признаки маргинализма заметнее всего проявляются в условиях, нарушающих естественный ход профессиогенеза или устойчивость уже сложившихся отношений между профессионалом, его профессией и обществом, – когда успешное функционирование в рамках прежней идентичности становится невозможным.

Это неустойчивое социально-профессиональное пространство может быть представлено как система «человек–профессия–общество», каждый из элементов которой формирует свою модель профессии. Я называю их *индивидуальной, инструментальной и социальной моделями*, а профессионал, находясь в фокусе этой системы, выступает как субъект, наделенный одновременно социальной, индивидуальной и инструментально-операциональной сущностью. Отличительной чертой этой системы является знаковая роль социальной модели профессии как наиболее подверженной трансформациям в условиях реформ. Соответственно, в структуре профессиональной идентичности, так или иначе ориентированной на эти модели, существуют индивидуальный, инструментальный и социальный компоненты, последний из которых также наиболее подвержен деформации.

Таким образом, идентичность в профессиональной сфере выходит за пределы личности и реализует одновременно функцию личностного самоопределения и функцию соответствия профессиональным требованиям и социальным запросам.

Исследование различных уровней соотношения человека с профессией и обществом – от высшей формы (профессиональной идентичности) через различные степени неидентичных форм соответствия (вплоть до профессионального маргинализма) согласуется с идеей Б. Г. Ананьева, что «разрыв социальных связей личности нарушает нормальный ход человеческой жизни... Распад самих

социальных объединений (интериндивидуальных структур) влечет ломку интраиндивидуальной структуры личности, возникновение острых внутренних кризисов, дезорганизующих индивидуальное поведение, вернее совокупность индивидуальных поведений участников таких распадающихся объединений» (там же, с. 303).

В нашей модели при нарушении связей «человек–профессия» инверсия субъективного смысла профессии путем многократного дублирования в типовых профессиональных ошибках переходит в массовое сознание и провоцирует снижение социально приемлемого уровня профессионализма. Нарушение связей «человек–общество» приводит к нарастанию противоречия между значением и смыслом профессии в современном мире и к смещению целевой функции профессиональной роли с социально востребованной на индивидуально-целесообразную. При нарушении связей «профессия–общество» социальная модель профессии перестает совпадать с ее социальным же предназначением. Инверсия социального смысла профессии идет в направлении усиления прагматической мотивации и снижения порога моральных запретов. В результате нарушения координирующей функции профессионала как «ядра» системы «человек–профессия–общество» снижается эффективность оценки социальных последствий принимаемых решений. Общесистемный дисбаланс усиливает неадекватные внутрипрофессиональные представления о взаимосвязях профессионала и общества.

Б. Г. Ананьев считал, что «подобно тому, как не существует внесоциальной личности, так нет и внеисторической личности, не относящейся к определенной эпохе, формации, классу и его определенному слою, национальности и т. д. ... Поэтому изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность» (там же, с. 277).

Нами разработана психологическая периодизация «*профессиональных эпох*» – социально-исторических периодов, характеризующихся качественным своеобразием отношений: внутрисистемных – между профессионалом, статусом профессии и социальными процессами в данном обществе и межсистемных – между характерными для определенного общественного строя в конкретно-исторический период и общецивилизационными уровнями развития профессиональных отношений. Описаны три эпохи, соотносимые с современными психологическими проблемами реализации

профессионала: эпоха профессиональной изоляции советского периода, когда две профессиональные системы – советская и мировая – существовали, практически не пересекаясь; эпоха перемен – период непредсказуемого и стихийного порождения социально неадекватных профессиональных действий на базе неверного прогноза; эпоха глобализации, предлагающая новые правила поведения, ценностные ориентиры и критерии профессионального соответствия, когда каждый из элементов системы «человек–профессия–общество» приобретает качество, соотносимое с метасистемой глобального мира. При переходе от одной эпохи к другой профессионал каждый раз преодолевает новый пик рассогласования между социальной и профессиональной идентичностью.

Мы определили идентичность как *сущностную психосоциальную структуру*, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в меняющейся системе «человек–профессия–общество», как характеристику сложившегося психологического соответствия и устойчивого самоотождествления личности с профессией. Однако устойчивость этой структуры относительна: в условиях радикальных реформ она остается открытой для влияния социальных факторов. Поэтому, как свойство высокоорганизованной профессиональной личности, идентичность обладает одновременно запасом функциональной стабильности и резервом вариативности в социально приемлемых пределах. Профессиональный маргинализм рассматривается как особая стратегия социальной реализации субъекта при рассогласовании компонентов системы «человек–профессия–общество», диаметрально противоположная стратегиям идентичного профессионала. Уровень зрелости общества в этом контексте отражает *массовый профессиональный субъект*, т. е. преобладающий на данном этапе социально приемлемый ментально-нравственный тип профессионала. Это представление вполне согласуется с тезисом Б. Г. Ананьева, что «особенно важным представляется комплексное исследование субъекта определенной массовой деятельности в отношении различных потенциалов и тенденций развития личности» (там же, с. 326). Например, допустимый диапазон социально приемлемого качества труда и профессионализма шире для массовых профессий репродуктивного типа и гораздо уже – для социально значимых и редких.

В концептуальную модель профессиональной идентичности/маргинализма нами введены: (а) *внутренний* социально-профессиональный критерий – набор признаков, по которым человек и социум опознают профессию, и (б) *внешний* общецивилизационный критерий, или критерий второго уровня, согласно которому профессия

выступает как общечеловеческая ценность. Этот критерий позволяет определить истинный статус профессии и степень маргинальности ее носителей в данном социуме по сравнению с другими.

Разработана методология исследования, которая включает два аспекта: феноменологический (изучение отдельных феноменов профессионального поведения как частных проявлений в континууме идентичность–маргинализм) и концептуальный (построение психологических идентификационных моделей маргинала и идентичного профессионала, отражающих их типичные признаки и связи как полярные).

При исследовании профессионалов внимание чаще уделяется более привычным психологическим характеристикам, обеспечивающим выполнение инструментальной функции профессии, и гораздо реже – неоднозначным ценностно-мотивационным параметрам реализации ее социальной функции, которая теряет устойчивость и однозначность в ситуациях «реорганизационного шока». По воздействию на профессионала хроническое пребывание «на рубеже» сравнимо с психотравмой. Подобные проблемы побуждают обратиться к личностно-центрированным моделям исследования, близким к психоаналитической парадигме и использующим принципы проективной и реконструктивной диагностики, распространяя их на здоровую личность, находящуюся в конфликтной профессиональной среде.

Во многих случаях единственный способ исследования реальных профессиональных поступков – психологическая реконструкция их мотивационно-ценностной основы путем анализа ошибок, а способ концептуального обобщения – ретроспективное психологическое моделирование причинно-следственных связей. Этим реалиям отвечает специально разработанный реконструктивный, качественно-вероятностный метод, который может быть отнесен к категории проективных, но направлен не на выявление подсознания, а того, что было в момент совершения профессионального поступка вполне осознанно профессионалом, но потом специально скрывалось.

В рамках этого метода объектами исследования могут быть любые профессиональные поступки, но главный объект – социально неадекватные профессиональные действия; а основным предметом выступают скрытые социально-нравственные установки профессионалов и мотивационно-ценностные факторы их действий.

Метод психологической реконструкции в профессиональной сфере, как и большинство проективных процедур, базируется на сравнении того, что нам известно о реальном поступке, с априорной

теоретической моделью («эталон» поведения). Роль одного из таких эталонов для оценки позиции реальных профессионалов отводится «массовому профессиональному субъекту» как «конструкту» наиболее полно выражающему тенденции поведения «среднего» профессионала в определенной ситуации или на данном историческом этапе.

Их дополняют два полярных эталона, выделенные на базе противоположных мотивационно-ценностных характеристик: «эталон идентичности» и «эталон маргинализма». Первый содержит аспекты личностного отождествления с профессией: творческая самореализация через профессию, мессианство, совершенствование мастерства, повышение социальной ценности профессионального вклада. Второй отражает ментальное отторжение профессии: отношение к ней как к средству удовлетворения личных потребностей, а не как к социально-адекватной цели.

Психологическая реконструкция включает одновременную оценку социального эффекта профессионального поступка с позиции всех трех эталонов и отнесение его к той или иной категории. Для более дифференцированной оценки поступки анализируются по признаку наличия в их предыстории нарушений в отдельных звеньях системы «человек–профессия–общество». Дополнительно выявляются наиболее вероятные психологические механизмы, приводящие к этим нарушениям, и выделяются типичные нарушения, повторяющиеся в разных профессиональных случаях.

Стратегии социального поведения профессионала в проблемных условиях рассматриваются в системе двух координат. Первая, социально-личностная, отражает принципиальные различия в ценностно-нравственных ориентациях. Вторая, социально-субъектная, характеризует ведущую тенденцию реагирования субъекта на неблагоприятную ситуацию. Различное положение конкретных стратегий в этой системе координат обуславливает специфику социальной реализации профессионалов разных идентификационных типов: конформиста, прагматика, маргинала, действующего маргинала, ортодокса, трудоголика и идентичного профессионала, которые по-разному реагируют на рассогласование компонентов в системе «человек – профессия – общество». Одних оно может привести к самомобилизации и стимулировать перестройку трудовых функций, других – побуждать к социальной защите, действуя как фактор «враждебной среды». И наконец, оно может выступать как фактор подавления личности и деградации профессионала. Согласно Б. Г. Аняньеву, «состояние фрустрации у человека является сложной целостной реакцией на барьеры, блокирующие деятельность. Сами

барьеры в большинстве случаев являются фактами дискоординации социальных связей личности, ломки социального статуса и препятствий к исполнению социальных ролей, социальных и нравственных утрат... Аффективное напряжение и активное противодействие барьерам социально детерминированы» (там же, с. 304).

В затрудненных условиях социальная реализация профессионала выступает как функция субъекта, направленная на преодоление психологических барьеров, вызванных социогенными кризисами профессиональной идентичности. Идентификационные типы реализации профессионала представлены в системе координат, отражающих его индивидуальную толерантность и социальную открытость среды.

Нами разработана модель переидентификации профессионала при позитивных и негативных изменениях социальной среды разной степени выраженности, в рамках которой рассмотрены: адаптационный резерв идентичности, аспекты ее преобразования в эпоху глобализации и нравственные регуляторы социальной адаптации профессионалов.

Среди современных проблем социальной реализации профессионалов в России актуальны аспекты, отражающие: массовидные тенденции в профессиональной динамике; сложности социальной реализации в интеллектуально емких профессиях как слабоадаптивной сфере деятельности; неоднозначную социальную перспективу в условиях глобализации. Способность профессионала быть интегрированным в новую систему ценностей зависит от социального масштаба и степени субъектности принимаемых им решений, адаптационного потенциала профессии и индивидуально-психологической готовности к факту неизбежности происходящих преобразований.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Л. Г. Дикая

СУБЪЕКТНАЯ АКТИВНОСТЬ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Одним из феноменов, ставшим объектом внимания исследователей разного профиля, является феномен «субъект адаптации», основное предназначение которого состоит в том, чтобы разрешать противоречия, возникающие внутри системы «профессиональная деятельность–личность–субъект», или меж- и метасистемные противоречия и несоответствия в функционировании этой системы с законами более широкой системы, например, профессиональным пространством трудового коллектива, организации или социума, частью которых она является. В этих условиях развиваются сложные межсистемные взаимодействия на всех уровнях активности субъекта (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский).

Подход к адаптации как к активному процессу преодоления и разрешения субъектом разных форм противоречий предполагает, что основная роль в этом процессе принадлежит *активности субъекта*, ответственного за координацию регуляторных механизмов, обеспечивающих его взаимодействие с внешним миром, его состояние и осуществление деятельности. В процессе разрешения этих противоречий субъект вырабатывает определенные способы регуляции своей индивидуальной активности – как природной, так и социально обусловленной, сохраняя при этом не только свои индивидуальные возможности и достоинства, но и ограничения.

В качестве регуляторов субъектной активности выступают такие внутренние детерминанты, как ценности, установки, мотивы. Именно осознание *смысла* профессиональной деятельности, ее *целей* определяют направленность действий профессионала по их выполнению. Только становясь субъектом, профессионал совершает действия и поступки, «он – их автор, творец, исполнитель, несущий за них ответственность и самостоятельно формиру-

ющийся в процессе их обдумывания и осуществления» (Брушлинский, 1997, с. 222).

Методологическим основанием исследования проблемы адаптации в психологии труда в настоящее время является *субъектный подход*, который применительно к изучению деятельности начал разрабатываться еще в 20-е годы, и связан с именами С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе. С. Л. Рубинштейн впервые ввел в отечественную психологию онтологическое представление о человеке как субъекте сознания и деятельности, в соответствии с которым субъект рассматривается как активный деятель, адекватно и осознанно отражающий действительность и использующий результаты отражения для осознанной регуляции своей деятельности (1958). Но, как пишет К. А. Абульханова-Славская (1997), в этот период в отечественной психологии акценты в исследовании структуры психической деятельности делались на изучении ее предметного характера и проблема субъекта деятельности оказалась отодвинутой на задний план.

В настоящее время в психологии труда субъектный подход реализуется Е. А. Климовым (1996), в работах которого профессионал рассматривается как субъект деятельности, созидающий и преобразующий действительность, несущий ответственность за ее осуществление и полученные результаты. На первый план в психологии труда выходят проблемы повышения эффективности субъектной активности профессионала, выявления ее механизмов и детерминант, обеспечения соответствующих уровней психологической и социальной саморегуляции субъекта деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что именно субъектная активность профессионала определяет направленность его адаптации и развития (или деформации) его личностных свойств. Поэтому содержательно процесс адаптации можно представить как активное (осознанное или неосознаваемое) использование субъектом стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции деятельности, состояния, поведения.

Являясь одним из регулирующих и интегрирующих образований психики, субъектная активность человека проявляется не только в способе интерпретации действительности в зависимости от принятых целей деятельности, но и в особенностях формирования систем сознательной регуляции, самоорганизации и самопрограммирования своей жизни как индивида и личности. В процессе субъектной саморегуляции раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему относительную независимость от внешних обстоятельств и обеспечивающие даже в самых трудных

условиях возможность самостоятельной оценки действительности и принятия адекватных решений (Е. С. Геллер; Л. П. Гримак; В. А. Пономаренко; Г. С. Прыгин и др.).

Проведенный теоретический анализ позволил выдвинуть предположение, что субъектная саморегуляция является *высшим уровнем осознанной произвольной саморегуляции*, вторичным процессом саморегуляции, определяющим программу регулирования поведения и деятельности, процессы формирования как оптимальных, так неоптимальных личностных способов профессиональной активности.

Мы предположили, что субъектная регуляция человека, проявляющаяся в способности саморегуляции функций организма, психических процессов и состояний, определяется не только опытом и спецификой профессиональной деятельности, но и внутренней деятельностью человека, которая формируется, развивается и проявляется в условиях преодоления трудностей в жизни, и особенно ярко – в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Для доказательства этого предположения мы исследовали проявления субъектной саморегуляции в условиях адаптации в зависимости от того, какую *позицию* занимает человек по отношению к выполняемой им профессиональной деятельности, какие *цели* он ставит перед собой. Было выявлено, что выбор той или иной цели определяется отношением человека к своей деятельности, представлениями об ее субъективной и общественной значимости, профессиональным опытом и сформированностью разных уровней и форм саморегуляции деятельности и состояния. Более того, осознание субъектом собственных возможностей и прогнозирование эффективности тех или иных способов саморегуляции часто предшествует постановке целей и непосредственно влияет на их выбор.

Как показали наши исследования, *профессионалы высокого класса – операторы управления космическими системами*, – для которых выполнение профессиональной деятельности было очень значимым, с точки зрения собственной самооценки и ее оценки руководством, продолжали работать и стремились выполнять деятельность на высоком уровне до конца эксперимента, несмотря на резкое ухудшение самочувствия и физическое истощение. Субъектная саморегуляция этих профессионалов проявлялась в способностях принимать правильные решение, адекватно вести себя в трудных ситуациях, быть подлинными творцами своих действий и поступков. Это позволяет таким профессионалам в критических ситуациях и в экстремальных условиях делать обоснованный и осознанный выбор в направленности и способах саморегуляции в интересах дела, организации, безопасности для общества.

Представители другой профессии – *парашютисты* – сознавали себя только субъектами ситуации, руководствовались не интересами дела, а соревновательным мотивом. Если в начале эксперимента они старались работать хорошо, то, почувствовав утомление, резко снижали продуктивность деятельности, направляя свои возможности по саморегуляции только на сохранение своих собственных ресурсов. В итоге они либо пытались как-то доработать до конца эксперимента, либо отказывались от участия в эксперименте.

Представители третьей профессиональной группы, являясь *специалистами по саморегуляции функционального состояния* (владевшие методами аутотренинга и йоги), выступали как субъекты своей группы. Их цель состояла в том, чтобы доказать, что только они могут постоянно поддерживать свое состояние на комфортном для них и соответствующем особенностям деятельности уровне. Поэтому показатели их деятельности были средними или даже низкими, но свою цель – поддержание своего психофизиологического, но не функционального состояния на оптимальном для каждого из них уровне – они достигали.

Таким образом, только на уровне субъектной активности профессионал обеспечивает согласованность систем саморегуляции и формирование оптимальных стратегий адаптации.

На *психофизиологическом уровне* саморегуляция проявляется в степени согласованности в активности регуляторных систем, ответственных за обеспечение функционального состояния и функционирование психических процессов человека, включенных в профессиональную деятельность и поведение. На *операциональном уровне* субъектная активность проявляется во временном предпочтении определенных профессиональных действий, а также средств и методов регуляции состояния. На *мотивационном уровне* субъектная регуляция координирует возникающие конкурирующие отношения между целями, задачами и мотивами, направленными на оптимизацию и достижение высоких результатов в профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции функционального состояния. Именно эта сфера личности в большей степени обусловлена социально-психологическими факторами профессионального пространства, включающего физические условия, особенности взаимоотношений с коллегами, начальством, отношение общества к данному виду профессиональной деятельности.

Взаимосвязь и взаимовлияние механизмов, обеспечивающих субъектную саморегуляцию, формируют целостную структуру профессионала как субъекта и носителя личностных свойств, определяют его индивидуальные характеристики.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что существенным (смыслообразующим) компонентом развития личности профессионала являются ее *ценностные (смысложизненные) ориентации*; степень их реализованности выступает в качестве важной социально-психологической характеристики личности профессионала, определяет зрелость его субъектной активности и, как следствие, – устойчивость профессиональной деятельности и успешность профессионального развития.

Возможность реализации преобладающих ценностных и смысложизненных ориентаций, включая ценности свободы принятия решений, осуществления действий, самореализации, общения, сохранения внутренней гармонии, определяют характер изменений личностных особенностей. Поэтому в стрессогенной профессиональной среде низкий уровень сформированности субъектной саморегуляции определяет уровень и направленность изменения личностных особенностей. Если координаты этих изменений соответствуют личностному росту и требованиям профессиональной деятельности, ее успешности, то они являются показателями профессиональной зрелости личности. Если происходит редукция личностных качеств, то профессиональное и личностное развитие субъекта замедляется, снижаются творческая и исполнительная активность и, как следствие, уменьшается эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность ею. Если редукция определенных личностных особенностей все больше соответствует требованиям профессиональной деятельности в данных условиях, то ее можно расценивать как профессиональную деформацию личности. Мы склонны рассматривать ее как необходимое условие формирования профессионально важных качеств и успешной деятельности в данной профессии. В то же время эти изменения могут быть выражением неадаптивных тенденций в развитии личности и ее психической жизни. В частности, к их числу Л. И. Анциферова (2004) относит своеволие, безжалостность, компульсивные действия, самонадеянность, презрение к миру и др. Закономерным итогом дальнейшей редукции личности является примитивизация интересов и потребностей, колебания настроения, неадекватное отношение к себе и окружающим, потеря смысла деятельности; в этом случае профессионально важные качества не формируются. Эти данные подтверждают, во-первых, ведущую роль в субъектной саморегуляции личностных детерминант и, во-вторых, необходимость и возможность управления индивидуальным развитием личности субъекта путем формирования его субъектной активности на разных этапах профессионального становления.

Результаты этих исследований обосновывают, на наш взгляд, представление о субъектной саморегуляции как высшем уровне осознанной и произвольной саморегуляции личности, на котором осуществляется координация системного взаимодействия регуляторных механизмов разного уровня, включая природные (непроизвольную и неосознаваемую саморегуляцию) и сформированные в процессе онтогенеза (осознанные способы саморегуляция деятельности, личности и состояния) механизмы саморегуляции со всеми достоинствами и ограничениями, присущими каждому индивиду.

С точки зрения метасистемного подхода, развиваемого в психологии А. В. Карповым по отношению к деятельности и когнитивным процессам, субъектный уровень саморегуляции также является вторичным уровнем регуляции, который управляет выбором, направленностью и взаимодействием методов саморегуляции личности, деятельности и состояния, что позволяет нам определить этот уровень субъектной саморегуляции как *метауровень* или *метасаморегуляцию*.

Определяя субъектную саморегуляцию профессионала как метауровень саморегуляции, мы полагаем, что именно субъектная саморегуляция определяет формирование субъектом оптимальных адаптационных стратегий в своей профессиональной деятельности и развитие субъектности как профессионально важного качества личности профессионала.

В. А. Климчук

**МНОГОМЕРНОЕ ШКАЛИРОВАНИЕ И КАУЗОМЕТРИЯ:
НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ
ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ**

Жизненный путь личности является категорией, позволяющей интегрировать практически все базовые психологические аспекты человеческого существования. Постановка проблемы исследования жизненного пути и собственно введение этой категории в научный обиход принадлежит Ш. Бюлер, Н. А. Рыбникову, П. Жане. Глубокое теоретическое обоснование этого понятия представлено в работах таких отечественных ученых, как С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Н. А. Логинова, И. С. Кон, В. А. Роменец, Т. М. Титаренко, Ф. Е. Василюк. Для экспериментального изучения жизненного пути был создан ряд процедур, техник и методик, в частности психобиография З. Фрейда, каузометрия Е. И. Головахи и А. А. Кроника, психологическая автобиография Е. Ю. Коржовой, процедура вчувствования И. П. Манохи и т. д.

Идея жизненного пути как специфически человеческого способа индивидуального развития, предложенная С. Л. Рубинштейном и Б. Г. Ананьевым и развитая в представлении о личности не только как о продукте своей биографии, но и ее субъекте, активном творце, используется в субъектном подходе. Причиной такой популярности является то, что «жизненный путь личности» – одна из немногих психологических категорий, которые поддаются четкой операционализации, а значит, и эмпирическому изучению.

Жизненный путь личности нельзя представить в виде прямой линии, направленной в будущее. Он имеет сложную многофакторную и иерархическую структуру, множество векторов сил и еще большее количество вероятных направлений развития. Использование многомерных статистических методов позволяет эту многомерность эмпирически выявить, количественно проанализировать и визуально представить.

Первый шаг на этом пути был сделан, когда Е. И. Головаха и А. А. Кроник создали каузометрию. Мы же предлагаем небольшое дополнение к этой процедуре, позволяющее использовать для анализа каузоматрицы многомерное шкалирование (либо кластерный анализ). В каузоматрице зафиксированы причинные и целевые связи между событиями. Поскольку инструкция предполагает однозначный ответ, то в матрице эти связи обозначаются «+» или «-». На основании этих данных строят каузограмму, вычисляют ряд коэффициентов и делают качественный и количественный анализ.

Интересно то, что каузоматрица – это фактически асимметричная матрица подобия объектов. А именно матрица подобия является исходной для многомерного шкалирования. В то же время матрица подобия легко преобразуется в матрицу расстояния, и мы получаем материал для кластерного анализа.

Существенной проблемой является асимметрия. Для многомерного шкалирования необходимо, чтобы исходная матрица была симметричной относительно диагонали. Решение проблемы – расщепление каузоматрицы по диагонали и отдельный анализ матриц «причины – следствия» и «цели – средства».

Еще один важный аспект – дихотомичность межсобытийных связей. Мы предлагаем дихотомию (+, -) сменить на балльную шкалу. В этом случае немного изменится инструкция – мы будем говорить испытуемому не о простой связи между событиями, а о степени влияния одного события на другое.

В результате использования такого дополнения к классической процедуре можно формулировать базовые измерения жизненного пути личности, выявлять целостную пространственную конфигурацию событий независимо от временных координат, выявлять межсобытийные конфликты, прогнозировать векторы развития личности и т. д.

Т. С. Князева, Е. В. Селяева

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТОРНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Особенность современного научного развития характеризуется тенденцией к объединению различных подходов и методов исследования человека, построению синтетических характеристик человеческого развития, формированию разветвленной системы теоретического и практического человекознания. Изучение индивидуальности человека как целостной системы является актуальной проблемой не только психологии, но и других наук. Принцип целостности человека и его комплексного и системного изучения явился системообразующим основанием концепции Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1996).

Одним из аспектов изучения «единого» человека является исследование взаимоотношения между моторными и психологическими характеристиками личности.

Теоретические подходы

Моторика, согласно современным взглядам, является сложным, многоуровневым системным образованием, представляющим собой единство биомеханических, физиологических и психологических особенностей человека. Мысль о единстве психики и поведения, личности и выразительного движения, моторики и смысловых установок личности является центральной и в работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. А. Ухтомского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и др.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что поведение является не просто внешним сопровождением психических процессов, а формой их проявления и существования. Выразительная моторика не только выражает уже сформированное переживание, но и сама, включаясь

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 05-06-06455а.

в него, формирует его, так же как личность, выражая свою мысль, тем самым формирует ее (Рубинштейн, 2000).

Л. С. Выготский отмечал, что самые тонкие реакции психики есть «не что иное, как особо организованные и особо сложные формы поведения» (Выготский, 1925, с. 16).

А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец утверждали, что в позе человека, в его походке выражается личностная установка субъекта, его уникальный смысловой опыт. «Если объективно-предметное содержание действия находит свое воплощение главным образом в срочных фазических компонентах, то личностно-смысловое содержание этого действия выражается в его позна-тонических компонентах. Такие позна-тонические изменения, выражающие отношение субъекта к объекту, были выделены... и обозначены термином „внутренняя моторика“» (Запорожец, 1960, с. 156). Другими словами, речь идет не о той двигательно-моторной, фазической активности, посредством которой реализуются предметно-практические действия и операции, нацеленные на преобразование внешней действительности, а о фактически неизученной позна-тонической активности, отражающей внутренний мир субъекта, его отношения и мотивы. Смысловые установки несут в себе ведущие отношения личности к действительности, определяя относительную устойчивость индивидуальной моторно-двигательной выразительности. В моторных смысловых установках, как и в любых установках, содержится эскиз, проект будущего действия, всегда предшествующий его реальному воплощению. Динамика моторных установок отражает динамику личностных установок, позволяет понять формирование личности, ее генезис.

Сходные идеи были высказаны А. Валлоном. Л. И. Анцыферова, освещая его взгляды, пишет: «В специфике поз, в динамике их смены отчетливо проявляются психодинамические характеристики и личностные свойства человека. Достаточно вспомнить позу человека, испытывающего напряжение в социальных ситуациях: охватывая себя руками, прижимая их к телу, он как бы отгораживается ими от других, а ноги прячет под стул. Совсем иные позы у человека, уверенного в себе, доверительно относящегося к социальному миру – свободное спокойное положение его тела, чуть откинута в сторону рука с полукрытой ладонью создают впечатление не только открытости человека, но и приближенности его к своим собеседникам. В этих установках отчетливо выражается эмоционально-аффективное отношение личности к событиям» (Анцыферова, 1981, с. 115).

Таким образом, характерные особенности движений и поз, воплощающие различные отношения субъекта к ситуации могут быть

преходящими, легко изменяющимися от случая к случаю. Однако в процессе онтогенеза могут сформироваться и устойчивые моторные формы, которые начинают проявляться в любых ситуациях, даже в тех, которым они неадекватны. Эти устойчивые формы также отражают отношения человека, представляют некоторый типичный для него способ взаимодействия с миром. Формируясь, как правило, в детстве, при определенных социальных обстоятельствах, отношениях в семье, этот способ взаимодействия фиксируется вместе со своими моторными компонентами, приобретает устойчивость, и в дальнейшем носит установочный характер, проявляясь как готовность действовать определенным образом. Складывается моторный тип – устойчивая система установочных проявлений моторики, воплощающих в себе сложившиеся отношения личности к окружающей ее среде.

Исследование «выразительных» свойств телесно-моторной организации упирается в выделение универсальных параметров моторной сферы, чувствительных к выражению широкого спектра состояний и индивидуально-личностных свойств человека. Какие параметры экспрессивной моторики служат тем зримым языком, посредством которого происходит невербальная коммуникация? В каких телесно-физических компонентах реализуются эмоционально-смысловые отношения личности, каковы моторные единицы этого отношения? Л. С. Выготский считал движения человека «иероглифами психической письменности», полагая, что их можно научиться понимать так же, как мы понимаем речевые высказывания. Под его руководством в Институте дефектологии было проведено исследование по изучению связи между характером ребенка и особенностями детской моторики. В качестве ведущего признака, отражающего позицию ребенка, его смысловое отношение к окружающему, были выделены пространственно-геометрические особенности движений (Протопопова, 2002). Наблюдая динамику движения ребенка на коррекционных занятиях и в повседневной жизни, О. В. Протопопова отмечала особенности шага, бега, стояния, сидения, действий руками, посадку корпуса. Она обнаружила, что все многообразие двигательных проявлений детской активности можно свести к четырем основным психомоторным типам в соответствии с плоскостью (осью) преимущественного распределения движения: вертикальной (сагиттальный тип), горизонтальной (фронтальный тип), свернутой вовнутрь (закрыто-диагональный тип) и развернутой во многих направлениях (открыто-диагональный тип).

Были составлены моторные портреты, характерные для каждого типа. Центральная вертикальная плоскость (сагиттальная)

«рассекает» человека на правую и левую стороны и имеет направления вперед и назад. *Сагиттальный моторный тип* характеризуется параллельными движениями конечностей, имеющими суженный характер. Ноги у сагиттала прижаты друг к другу; стопы расположены параллельно; руки избегают широких развернутых движений, действуют больше по вертикали; движения сухи, четки; шаг толчкообразен. Все пути сагиттала кратки и прямолинейны; движения устремляются непосредственно вперед или назад, без отклонений в стороны. Для детей этого типа характерна общая инертность, т. е. склонность длительно сохранять принятое положение или неудержимо двигаться, развивая все большую скорость.

Вертикальную ось перпендикулярно пересекает плоскость фронтальная, разграничивающая лицевую и тыльную части человека и имеющая направления вправо и влево. У *фронтального типа* преобладают симметричные движения в стороны; направления вперед и назад сокращаются. Плечи у фронтала выпрямлены; локти отодвинуты от туловища; ноги раздвинуты во фронтальной плоскости; стопы стремятся к вывороту; руки растопырены. Он ходит вразвалку; шаг укорочен и тяжел. Формы сидения у него глубокие и расширенно прочные. Фронтала характеризует общая статичность, т. е. стремление к сохранению удобных устойчивых положений при минимуме передвижений с места на место.

Плоскости, пересекающиеся перед туловищем и закрывающие его, – это плоскости закрыто-диагональные. Соответственно этому моторному типу свойственны суженные движения, сжатые, запертые в закрыто-диагональной плоскости. В суженных, сжатых движениях *закрытых диагоналов* ярче всего выделяется их обостренное чувство малоценности, доходящее иногда до самоотрицания. Это чувство заставляет их сокращать свои проявления до предельной возможности. Если фронтал стремится к тому, чтобы быть лучше всех и больше всех, то закрытый диагонал считает себя настолько меньше и хуже всех, что не позволяет себе даже небольшого расширения. Для него характерны: пассивная посадка туловища; плечи сутуло опущены; локти прижаты к туловищу; колени связаны; ввернуты стопы. Руки у него избегают раскрытых движений, часто перекрещены. Ходит он, как бы цепляясь за пол ногами. При сидении у закрытых диагоналов преобладают полулежачие позы или неудобное пристраивание на краю стула. Его отличают общая порывистость или пассивность движений.

Открыто-диагональный моторный тип характеризуется большим диапазоном движений, общей динамичностью и активностью. Для него свойственны: динамическая посадка туловища; слегка

откинутый торс; высокая грудная клетка; спокойно опущенные назад плечи; свободные, открытые движения рук; слегка выворотные стопы. Его отличают: крупный эластичный шаг; развитое противодвижение в теле; несимметрическая уравновешенность положений; несимметричное, не слишком глубокое сидение.

Разделив детей на четыре группы в соответствии со стержневой плоскостью, в которой преимущественно осуществляются движения, исследователь обнаружила, что эти группы весьма сильно различались и по своим психологическим портретам. Описание психомоторного типа, с соответствующими им психологическими особенностями (Протопопова, 2002), дано в *Таблице 4*, в разделе «результаты их обсуждения».

Таким образом, были выявлены устойчивые характерные черты моторной организации и связанные с ними устойчивые психологические черты личности.

Продолжая исследование смысловой моторики личности, мы, прежде всего, задались вопросом: является ли типологическое разделение моторики в соответствии с пространственными осями движения универсальным? Присуще ли оно не только детям, но и взрослым, не только больным, но и здоровым? Другой вопрос, который нас интересовал, – это насколько структура моторного типа является однородной. По нашему предположению, каждый моторный тип образован не только стержневой плоскостью, но и другими, дополнительными моторными составляющими, тесно связанными как с ведущим признаком, так и друг с другом.

Важным показателем состояния человека, его внутренней активности, отношения к цели является динамика центра тяжести (Н. А. Бернштейн; С. Д. Руднева; В. Руджиери). Динамика центра тяжести может быть охарактеризована с помощью двух показателей: диапазона смещения центра тяжести и перераспределения «частных» центров тяжести, – которые выражаются в изменении взаиморасположения частей тела. Высокие значения этих двух образующих свидетельствуют о таком способе моторной организации, при котором высокая подвижность, готовность в любую минуту начать движение сочетается с устойчивостью, со способностью хорошо сохранять равновесие.

Высокая динамичность центра тяжести невозможна без оптимального состояния тонуса мышечной системы. Для определения мышечного тонуса Н. А. Бернштейн использует понятие преднастройки, физиологической установки. Мышечный тонус есть «центрально управляемая настройка всех функциональных параметров каждого мышечного элемента и его эффекторного нервного волокна.

Эта настройка сказывается на механических свойствах мышцы, ее упругости, растяжимости, вязкости...» (Бернштейн, 2004, с. 473). Современный исследователь Б. Боделла выделяет g-систему – систему готовности, которая управляет тонусом мышц и тесно связана с настроением и намерением (Боделла, 2002). Большой опыт практических наблюдений связи мышечного тонуса с устойчивыми особенностями личности, исследование локализации мышечных зажимов в связи с личностными проблемами накоплен в практике телесно-ориентированной терапии.

Но как указывает ряд авторов, важным признаком смысловой моторики является не только то, какие конкретные группы мышц сократились, но и направление этого сокращения: от взгляда до позы или развернутого движения. Такой показатель, как направленность движения, может не совпадать со стержневой плоскостью движения. Он характеризует либо некоторую эмоциональную обращенность личности к миру, желание взаимодействия с ним, либо уход от мира, сдерживание эмоций, либо сохранение и стабилизацию состояния.

Программа исследования

Целью нашей работы являлось исследование взаимосвязи между устойчивыми моторными характеристиками человека и его психологическими особенностями, измеренными с помощью стандартизованных тестовых методик.

Методика. Группа из 3–4 экспертов оценила телесно-двигательные особенности 63 взрослых здоровых испытуемых в возрасте от 20 до 60 лет, имеющих различные профессии и род деятельности. Большинство испытуемых были сняты на видеопленку в процессе различных двигательных занятий, в ситуациях, способствующих наиболее полному проявлению характерных особенностей движения. В качестве экспертов выступили педагоги, специалисты-практики в области выразительного движения и телесно-ориентированной терапии. Эксперты ориентировались, в основном, на типичные, т. е. преобладающие обыденные особенности движения испытуемых: это были формы стояния, ходьбы, бега. Совместно с экспертами была разработана «Экспертная карта оценки моторики». Эксперты оценивали каждого испытуемого по 14 шкалам, в каждой из которых степень выраженности признака могла варьировать от одного до четырех. Первые четыре шкалы касались «типа» моторики: сагиттальный, фронтальный, закрыто-диагональный и открыто-диагональный. При разделении испытуемых «по типам», эксперты опирались на признаки, описанные в работе О. В. Протопоповой (2002). Кроме пространственно-плоскостных характеристик, были

выделены параметры, связанные с состоянием мышечного тонуса испытуемых (жесткий, вялый, эластично-пружинный), а также те, которые отражали динамику центра тяжести (динамичный, статичный), его характерную локализацию в движении (впереди или отстающий). Еще одна группа показателей характеризовала типичную для данного испытуемого направленность движения: направлено ли движение «вовне», к миру, или же оно больше обращено «вовнутрь», или же испытуемому свойственна нейтральная отстраненность в движении.

Эти же испытуемые тестировались по психологическим методикам, направленным на выявление индивидуально-личностных особенностей человека. Использовались следующие тестовые методики: опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ, В. М. Русалов), опросник черт характера (ОЧХ, В. М. Русалов, О. Н. Манолова), методика исследования психологических защит (Индекс жизненного стиля Плутчика-Келлермана), Самоактуализационный тест (САТ, Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская).

Для обработки данных использовались процедуры корреляционного, кластерного, множественного регрессионного анализа, входящие в статистический пакет Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение

Результаты первичной обработки данных сведены в *Таблице 1*. В ней представлены минимальные и максимальные значения по каждой шкале, средние значения каждого параметра и их стандартные отклонения для выборки из 63 испытуемых. Для удобства обработки исходные значения были увеличены в 10 раз. В последнем столбце представлена согласованность экспертных оценок.

Эксперты оказались единодушны в своих оценках. Согласованность их мнений оценивалась на основании критерия «альфа» Кронбаха, и, как видно из таблицы, во всех случаях была высокой (Альфа > 0,8). Проведенное исследование доказало реальность существования в действительности обозначенных моторных типов. Высокие стандартные отклонения, крайние значения минимума и максимума свидетельствуют о том, что выделенные шкалы «работают»; по ним можно разделить испытуемых в соответствии с особенностями их моторной сферы. Ярко выраженными чертами сагиттальности в нашей выборке обладало 15% испытуемых, фронтальности – 11%, закрытой диагональности – 12%, свободный, открытый тип оказался представлен 3% наших испытуемых. Большинство же испытуемых были оценены экспертами как смешанные типы, т. е. сочетающие черты, как правило, двух-трех типов. Чаще

Таблица 1

СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПАРАМЕТРОВ МОТОРИКИ, ИХ СТАНДАРТНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ, КОЭФФИЦИЕНТЫ СОГЛАСОВАННОСТИ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК (N = 63)

Параметры моторики	Мин.	Макс.	Среднее	Стандартное отклонение	Согласованность экспертных оценок (A)
Сагиттальный тип	10	40	20,3	10,48	0,92
Фронтальный тип	10	40	18,2	9,50	0,95
Закрытый тип	10	40	19,2	8,67	0,88
Свободный тип	10	40	19,2	8,86	0,92
Тонус жесткий	10	40	22,8	9,02	0,88
Тонус вялый	10	40	16,5	7,93	0,91
Тонус эластично-пружинный	10	40	20,8	9,64	0,94
Центр тяжести динамичный	10	40	20,7	8,72	0,95
Центр тяжести статичный	10	40	24,4	9,90	0,95
Центр тяжести впереди	10	40	17,3	8,31	0,91
Центр тяжести отстающий	10	40	20,5	9,12	0,87
Направленность движения «вовнутрь»	10	40	19,5	9,57	0,92
Направленность движения «вовне»	10	40	21,7	10,79	0,91
Направленность движения нейтральная	10	40	17,6	9,51	0,90

всего с другими типами сочетался свободный или, по терминологии О. В. Протопоповой, открыто-диагональный тип моторики. По нашему предположению, этот тип не является независимым отдельным типом. Примечательно, что по наблюдениям О. В. Протопоповой, проводившей свое исследование преимущественно на больных детях, свободный тип, обладающий наибольшим числом степеней свободы в движении, никогда не встречается среди детей, имеющих психические отклонения в своем развитии. Это значит, что присутствие в моторике черт свободного типа независимо от того, с каким другим типом он сочетается, является в целом положительным явлением: отражает степень активного взаимодействия личности с миром, гибкость ее установок.

Исследование корреляционной связи между моторным типом и другими параметрами моторной сферы показало, что каждый из выделенных типов статистически значимо связан со «своим» набором моторных черт. Кроме признаков, характеризующих стержневые плоскости движения, в моторный тип входят и другие, рассматриваемые в нашем исследовании параметры моторной сферы. Например, чем выше выставляли эксперты испытуемым баллы по шкале «свободный тип», тем более эластично-пружинным оказывался у тех же испытуемых мышечный тонус, динамичнее центр тяжести и наблюдалась большая обращенность движения к миру ($p < 0,01$). У других типов также прослеживается закономерная связь между стержневой плоскостью движения и моторными характеристиками. Так, с нарастанием сагиттальности увеличивается жесткость мышечного тонуса ($p < 0,001$), и преобладающей становится отстраненно-нейтральная направленность движения ($p < 0,05$). У закрытых диагоналов чаще встречается вялый мышечный тонус ($p < 0,001$), преобладает общая направленность движения «вовнутрь», от мира ($p < 0,001$), а центр тяжести крайне не динамичен ($p < 0,05$). Исследование взаимосвязей множества моторных переменных с помощью кластерного анализа показало, что эти переменные связаны не только со своим моторным типом, но тесно связаны между собой. Например, показатели, положительно характеризующие центр тяжести как динамичный и устремленный объединились с показателями «эластично-пружинный мышечный тонус» и «обращенность движения к миру». В другой группе близкими между собою оказались показатели: статичность и «отстающий» центр тяжести, вялый мышечный тонус, направленность движения «вовнутрь». Жесткий мышечный тонус объединился с показателем «нейтральная отстраненность движения». Таким образом, можно заключить, что моторный тип представляет собой сложную структуру, в которой неразрывно связаны разные стороны моторной сферы.

Основная задача нашей работы состояла в психологическом «наполнении» выделенных моторных типов, а также связанных с ними моторных характеристик. Для этой цели данные психологического тестирования, проведенного по стандартизованным методикам, сравнивались с моторными портретами испытуемых. Исследование корреляционной связи между моторными и психологическими шкалами показало, что каждая шкала статистически значимо связана со «своим» моторным профилем. Наиболее высокие по абсолютной величине корреляции (предикторы), а также веса предикторов, были включены в уравнения множественной регрессии для прогноза психологических характеристик.

В *Таблице 2* в первом столбце указаны названия тестовых методик, во втором столбце – названия шкал тестовых методик, в третьем столбце – коэффициенты корреляции между прогнозируемым по моторным признакам и реальным значением психологической шкалы.

Общая эффективность прогноза для каждой тестовой методики представлена в *Таблице 3*.

Под эффективностью понимается число шкал (в процентах) каждой тестовой методики, статистически достоверно прогнозируемых по моторным признакам. Например, все шкалы тестовой методики ОФДСИ предсказываются по моторным параметрам (при $p < 0,01$).

Полученные высокие значения подтверждают исходную гипотезу о психологической информативности выделенных параметров моторики. Тесная связь между большинством психологических и моторных шкал дает основание заключить, что в общей структуре моторики отражаются не только индивидуально-темпераментальные качества, что является наиболее ожидаемым результатом, но и личностно-смысловые, мотивационные характеристики. Кроме формально-динамических особенностей, моторика несет информацию и о содержательной стороне психической жизни. По шкалам тестовых методик были составлены психологические портреты для каждого из моторных типов.

В *Таблице 4* представлены психомоторные типы и их психологические портреты, представленные в работе О. В. Протопоповой, а также полученные в нашем исследовании

Наше исследование, в целом, подтвердило и дополнило исследование О. В. Протопоповой. Было показано, что выделенные психомоторные типы существуют в действительности; их можно выделить и в выборке взрослых здоровых испытуемых. Психологические портреты, полученные с помощью стандартизованных методов, во многом также подтвердили и дополнили данные, которые были получены с помощью наблюдения за поведением испытуемых в исследованиях О. В. Протопоповой.

В исследовании была получены достоверно значимые связи психологических портретов не только с целостными моторными типами, но и с отдельными моторными характеристиками. Например, одним из наиболее информативных моторных показателей оказался показатель центра тяжести. Он достоверно связан почти с половиной психологических шкал. Его динамичность, статичность, устремленность или отставание указывают на наличие или отсутствие исследуемых нами психологических качеств. Выявлены корреляции с формально-динамическими характеристиками (во всех трех сферах – психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной,

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между прогнозируемым по моторным признакам и реальным значением психологической шкалы

Тестовая методика	Шкала	Коэффициент корреляции (R)
ЗАЩИТЫ	Интеллектуализация	0,567***
ОЧХ	Демонстративность	0,526***
ОФДСИ	Эргичность интеллектуальная	0,478***
ОФДСИ	Индекс коммуникативной активности	0,456***
ОФДСИ	Эмоциональная коммуникативность	0,455***
ОЧХ	Гипертимность	0,445***
ОФДСИ	Индекс психомоторной активности	0,442***
САТ	Сензитивность	0,422***
САТ	Самоуважение	0,405***
ОФДСИ	Скорость коммуникативная	0,404**
ОФДСИ	Скорость интеллектуальная	0,400**
ОЧХ	Экзальтированность	0,391**
ОФДСИ	Эмоциональность психомоторная	0,390**
ЗАЩИТЫ	Отрицание	0,389**
ОЧХ	Застревание	0,384**
САТ	Принятие агрессии	0,382**
САТ	Ценностные ориентации	0,378**
ОФДСИ	Контрольная шкала	0,374**
ОЧХ	Возбудимость	0,373**
САТ	Самопринятие	0,372**
ОФДСИ	Скорость психомоторная	0,368**
ЗАЩИТЫ	Реактивное образование	0,365**
ОФДСИ	Пластичность коммуникативная	0,359**
ОЧХ	Дистимность	0,358**
ОФДСИ	Эргичность коммуникативная	0,355**
САТ	Представления о природе человека	0,353**
САТ	Синергия	0,352**
ЗАЩИТЫ	Вытеснение	0,349**
ЗАЩИТЫ	Регрессия	0,345**
ОФДСИ	Пластичность интеллектуальная	0,338**
ОФДСИ	Индекс общей эмоциональности	0,334**
ОФДСИ	Эргичность психомоторная	0,323**
ОЧХ	Тревожность	0,313*
САТ	Поддержка	0,308*
САТ	Спонтанность	0,304*
САТ	Креативность	0,292*

САТ	Познавательные потребности	0,285*
ОЧХ	Педантичность	0,275*
САТ	Ориентация во времени	0,271*
ЗАЩИТЫ	Замещение	0,270*
ЗАЩИТЫ	Компенсация	0,248*
ОЧХ	Эмотивность	0,232
САТ	Контактность	0,231

Примечание: R – коэффициент корреляции между прогнозируемым (вычисленным с помощью регрессионных уравнений по моторным признакам) и реальным значением психологической шкалы. Критические значения коэффициентов корреляции для нашей выборки (N = 63) составляют: * p < 0,05, r = 0,248; ** p < 0,01, r = 0,322; *** p < 0,001, r = 0,405

Таблица 3

Эффективность прогноза (в %) для каждой тестовой методики при разных уровнях значимости показателя R

	p < 0,001	p < 0,01	p < 0,05
ОФДСИ	28	100	100
ОЧХ	20	45	66
ЗАЩИТЫ	14	57	100
САТ	15	76	92

показателем общей адаптивности) с рядом черт характера, с такими психологическими защитами, как регрессия, отрицание, вытеснение, с такими шкалами САТ, как самопринятие и синергия.

В заключение отметим, что проведенное исследование с участием 63 взрослых испытуемых позволяет расширить представление о возрастных границах моторной типологии, полученной в исследовании О. В. Протопоповой. Регрессионный и кластерный анализ данных показали, что структура моторного типа сложнее, чем предполагалось вначале. Кроме признаков, характеризующих стержневые плоскости движения, туда входят и другие параметры – состояние мышечного тонуса, динамика центра тяжести, общая направленность движения.

Обнаруженные статистически достоверные связи между моторными и психологическими особенностями, высокая эффективность прогноза психологических характеристик по моторным признакам позволяют сделать вывод о психологической информативности рассматриваемых моторных показателей. В структуре моторики отражаются как индивидуально-темпераментальные, так и личностно-мотивационные характеристики.

Таблица 4
Психомоторные типы

<p align="center">Моторные типы (О. В. Протопопова)</p>	<p align="center">Психологический портрет (О. В. Протопопова)</p>	<p align="center">Психологический портрет (тестовые психологические методики)</p>
<p>Сагиттальный тип Выпрямленная вертикальная «негнущаяся» спина, почти без поясничного прогиба. Суженная параллельность движения. Руки избегают широких развернутых движений. Стопы параллельны. Движения четки, шаг толчкообразен. Все пути кратки и прямолинейны, движения устремляются непосредственно вперед или назад, без отклонений в стороны. Сидение напряженно-выпрямленное. Общая инертность, т. е. склонность длительно сохранять принятое положение или неудержимо двигаться.</p>	<p>Сагиттальный тип Обособленность, неуверенность в себе, сочетающаяся с высокомерием, оторванность от мира, занятость своими построениями. Малая общительность. Избирательное отношение к людям. Неохотно говорят о себе. Плохо ориентированы во внешнем мире. Свойственна резкая смена интересов и решений на противоположные. Преимущественно теоретики.</p>	<p>Сагиттальный тип Хорошие способности к обучению, высокий уровень интеллектуальных возможностей, постоянное стремление к разнообразию форм умственной деятельности. Спокойное отношение к неудачам и уверенность в себе в процессе умственной деятельности. Эмоциональные переживания «заблокированы». Преобладание «умственного» способа преодоления фрустрирующей ситуации.</p>
<p>Фронтальный тип Движения расширены в стороны, направления вперед и назад сокращаются. Плечи расправлены, локти отодвинуты от туловища, руки растопырены, прогиб в поясничной области. Стоит на расставленных ногах, стопы стремятся к вывороту. Шаг укорочен и тяжел, ходит вразвалку. Общая статичность, т. е. стремление к сохранению удобных устойчивых положений при минимуме передвижений с места на место. Формы сидения глубокие и расширенно прочные.</p>	<p>Фронтальный тип Фронтал стремится к тому, чтобы быть лучше всех и больше всех. Ищет устойчивости в обществе, во мнениях окружающих. Хочет, чтобы все вращалось вокруг него. Некритичны к себе. Всегда виноваты обстоятельства. Открытость во взаимоотношениях с людьми. Общение всегда необходимо, но может принимать разные формы: от непосредственности до назойливости и деспотизма у трудных детей. Преимущественно практики.</p>	<p>Фронтальный тип Активность, устойчивое хорошее настроение, высокая скорость переключения с одного дела на другое. Стремление к лидерству выступает как органично присущее свойство этих людей. Эгоцентризм, стремление постоянно быть в центре внимания. Низкая эмоциональная чувствительность к собственным ошибкам, высокий уровень притязаний, не всегда адекватная оценка реальных возможностей.</p>

<p>Закрытый тип Пассивная посадка туловища, грудная клетка вогнута, плечи сутуло опущены, локти прижаты к туловищу. Руки избегают раскрытых движений, часто перекрещены, сжаты в замки, колени прижаты друг к другу, стопы ввернуты. Ходит «цепляясь за пол ногами». При сидении преобладают полулежачие позы или неудобное притыкание на краю стула.</p>	<p>Закрытый тип В суженных, сжатых движениях ярче всего выделяется обостренное чувство малоценности, доходящее иногда до самоотрицания. Это чувство заставляет себя до предельной возможности. Скрытный, подозрительный, легко уязвимый. Нередко сопровождается нервным истощением. Кривляние и фиглярство – это одна из отрицательных форм самоутверждения.</p>	<p>Закрытый тип Чувствительны, ранимы, впечатлительны, внушаемы. Слабая интеллектуальная эргичность, селективное невнимание. Высокий уровень рефлексии, низкий уровень самопринятия. Часто провоцирует конфликтные ситуации. Эмоционально незрелая жизненная позиция часто сводится к полному совпадению собственного «Я» и ролевой позиции.</p>
<p>Открытый (свободный) тип Большой диапазон в движении. Динамическая посадка, свободные, открытые движения рук, крупный эластичный шаг. Развитое противодействие в теле. Многофронтность движения. Несимметричная уравновешенность положений. Общая активность. Состояние динамичной готовности. Открытость движения, обращенность к миру.</p>	<p>Открытый (свободный) тип Общительность, инициативность, чувствуют себя просто и свободно в малознакомом обществе. Многогранность характера и интересов. Быстрота ориентировки в жизненных ситуациях, находчивость. Являются как теоретиками, так и практиками.</p>	<p>Открытый (свободный) тип Инициативны, независимы. Высокая скорость, в различных видах двигательной активности. Высокий уровень интеллектуальных возможностей, стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением. Высокий уровень самоактуализации.</p>

Проведенное исследование позволяет подойти к изучению психомоторной организации личности как к целостному феномену. Смысловая моторика, индивидуально окрашивающая целенаправленное действие человека, открывает путь для изучения мотивационной сферы личности, ее характерологических особенностей. Психомоторная организация складывается на основе индивидуальных свойств, в процессе онтогенетического развития личности. Как бы далеко мы ни «ушли» от нашего детства, оно продолжается в нас, в том числе в виде определенных закрепленных моторных паттернов и телесных реакций. Вытесняясь из сознания, эти отношения, не получающие своего адекватного разрешения во внутреннем плане, фиксируются на длительное время, а иногда и на всю жизнь, в особенностях

внешнего облика человека, его моторной активности, позиционно-тонических компонентах. Из биологического феномена с заданной функцией приспособления к окружающей среде моторика в процессе социального, онтогенетического развития личности превращается в культурный и психологический феномен, опосредованный личностными смыслами, участвующий в процессах саморегуляции, невербальной коммуникации, творческой активности.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.–Воронеж, 1996.
- Анцыферова Л. И.* Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1981. С. 57–117.
- Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
- Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движения. М., 2004.
- Боаделла Д.* Моторные поля как основные паттерны потоков движения. Энергия и характер // Журнал биосинтеза. 2002. № 2. С. 3–21.
- Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б и др.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (ИЖС) // Пособие для врачей и психологов. СПб, 1998.
- Выготский Л. С.* Предисловие // А. Ф. Лазурский. Психология общая и экспериментальная. Л., 1925.
- Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В.* Самоактуализационный тест. М., 1995.
- Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., 1960.
- Протопопова О. В.* Моторика и психоортопедия // Психология аномального развития ребенка. Хрестоматия. Т. 2. М., 2002.
- Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Гл. XIII «Действие и движение» / Под ред. В. Усманова. СПб., 2000. С. 447–454.
- Руднева С. Д., Пасынкова А. В.* Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии / Под ред. В. Ю. Баскакова. М., 2006. С. 172–182.
- Русалов В. М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. М., 1997.
- Русалов В. М., Манолова О. Н.* Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). Методическое пособие. М., 2003.

Т.А. Кубрак

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБЪЕКТА: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Значительный вклад Б. Г. Ананьев внес в развитие психологии общения, впервые показав важность этого феномена как одной из детерминант, определяющих формирование психики человека (Ананьев, 1980). Б. Г. Ананьев рассматривал общение как один из видов человеческой деятельности, через которую строится отношение человека к другим людям и к самому себе. В связи с этим важным является изучение такого компонента общения, как представление человеком себя другим людям в ходе коммуникации, или самопрезентация. Самопрезентация всегда влияет на общение и осуществляется с использованием как невербальных, так и вербальных средств. Последняя составляющая является областью наших научных интересов. Для целостного изучения самопрезентации представляется важным рассмотрение уже полученных результатов исследования данной проблемы в отечественной и зарубежной психологии, а также различных, в том числе психолингвистических, подходов к ее исследованию.

Проблема самопрезентации в зарубежных исследованиях

Впервые глубокое освещение проблема самопрезентации получает в работе И. Гоффмана «Представление себя другим в повседневной жизни» (Гоффман, 2000). Самопрезентация рассматривается Гоффманом как процесс управления индивидом производимым им впечатлением с целью контролирования поведения других людей и особенно их ответной реакции на свои действия. Независимо от конкретной цели, присутствующей в сознании индивида, в его интересах создать определенное впечатление. Влияние на поведение других достигается, согласно Гоффману, посредством подачи себя определенным образом, вследствие чего другие действуют добровольно, но согласно интересам индивида.

Усилия по созданию того или иного впечатления о себе могут быть целенаправленными и намеренными, но могут и не вполне осознаваться. Они могут быть связаны с традицией группы или социальным статусом. Гоффман подчеркивает, что самопрезентация является важной частью конструирования ситуации, в которой человек появляется перед людьми.

Раскрываются и другие важные особенности процесса самопрезентации. Так, создаваемый образ характеризуется как образ обычно одобряемо-положительный. Он является продуктом коммуникации, а не ее причиной. Свойства этого образа связаны не с неизменными личностными чертами, а зависят от всей обстановки действия.

Классическая работа Гоффмана вызвала к жизни многочисленные дальнейшие исследования, в которых развиваются представления о мотивах и целях самопрезентации, ее стратегиях и техниках, личностных и ситуационных детерминантах.

Д. Майерс описывает некоторые стратегии представления себя другим: «ложная скромность», «препятствия, которые мы создаем себе сами» (Майерс, 1996). Стратегия «ложная скромность» предполагает выражение пренебрежения к себе в целях получения успокаивающих поглаживаний и заверений в признательности, чтобы казаться скромным, приписывая, однако, в глубине души заслуги себе. «Препятствия, которые мы создаем себе сами», – это стратегия самопрезентации посредством нахождения подходящего оправдания собственным неудачам, отнесение их к чему-то внешнему, а, например, не к недостатку собственных способностей. Майерс определяет самопрезентацию как акт самовыражения и поведения, направленного на создание благоприятного впечатления или впечатления, соответствующего чьим-либо идеалам.

Достаточно распространенными техниками управления производимым впечатлением, описанными Р. Чалдини, являются использование чужих достижений в целях собственной самопрезентации: субъекту приписываются чужие успехи, применяется также преувеличенная критика других для повышения собственной значимости (Чалдини, 2000; Cialdini, Richardson, 1980).

М. Снайдер раскрывает личностные особенности субъекта, определяющие его способность к успешному руководству производимым впечатлением. Автор использует термин «самопредъявление в общении» и говорит о способности к управлению самопредъявлением (Snyder, 1974). Им разработан опросник, позволяющий измерить, в какой степени человек контролирует свое поведение и управляет производимым им впечатлением и в какой степени его поведение детерминировано внутренними установками. В этой

связи характеризуются два типа личности: «принципиальная», руководствующая внутренними эмоциональными состояниями и собственными установками, и «прагматическая», следующая особенностям конкретной ситуации. Рассматриваются базовые мотивы, реализация которых определяет стратегии самопрезентации.

Е. Джоунс и Т. Питтман выделяют пять стратегий самопрезентации, в основе которых лежит мотив власти: желание понравиться, самопродвижение, стремления служить примером, вызвать сочувствие, запугать (Jones, Pittman, 1982). Желание понравиться – одна из наиболее распространенных целей самопрезентации, вызывающая у окружающих доброжелательное отношение к субъекту. Это обеспечивает субъекту власть обаяния. Следуя стратегии самопродвижения, можно прямо заявить о своих достоинствах или же сказать о мелких недостатках, чтобы подчеркнуть успехи в чем-то другом. Кроме того, субъект может заявить о своей компетентности, что определяет его позицию эксперта. Служение примером оказывает большее влияние: оно предусматривает не только хорошее впечатление, но и следование примеру, чем достигается возможность реализовать роль наставника. Также можно использовать свои слабости, чтобы вызвать сочувствие и сострадание со стороны людей. Стремление запугать предполагает демонстрацию своей силы, заставляющей окружающих действовать в соответствии с желанием субъекта, который, таким образом, использует власть страха. Конкретные техники самопрезентации, с помощью которых реализуются описанные стратегии, рассмотрены нами ниже.

Р. Аркин (Arkin, 1981) и А. Шутц (Schutz, 1972) анализируют процесс самопрезентации с точки зрения мотивации достижения и избегания неудач. Мотивация достижения определяет самопрезентацию, характеризующуюся тем, что субъект выбирает соответствующую своему статусу роль, ставит адекватные задачи. В противоположность этому при мотивации избегания неудач субъект использует защитную самопрезентацию, выбирая, наоборот, неадекватные, с заниженными или завышенными требованиями роли и задачи.

По мнению Р. Баумейстера и А. Стейнхилбера, самопрезентация вызвана потребностями в признании другими людьми, а также в самораскрытии (Baumeister, Steinhilber, 1984). Р. Баумейстер выделяет две стратегии самопрезентации: убажывающая и самоконструирующая. Первая стратегия отличается тем, что, представляя себя в благоприятном свете, человек подстраивается под аудиторию, руководствуется принятыми в ней критериями. Напротив, при самоконструирующей стратегии он старается произвести впечатление

на других теми качествами, которые входят в его идеальное Я, тем самым поддерживая и укрепляя его. Разработана методика, выявляющая доминирующую стратегию самопрезентации. При этом, в отличие от Гоффмана, Баумейстер приходит к выводу, что человек обычно стремится произвести то впечатление, которое сообразуется с его личностью, а не только с ситуацией и партнерами по общению.

Р. Харре подчеркивает, что вербальные способы выражения самопрезентации, в первую очередь способы объяснения собственных действий, являются значимыми для субъекта в его стремлении завоевать уважение других людей (Harre, 1979).

Рядом исследователей отмечается, что в основе процесса самопрезентации лежит намерение создать и поддержать позитивный образ Я, сохранить самооценку (Shlenker, Weigold, 1992; Leary, Kowalski, 1990).

У. Сванн раскрывает одну из важных целей самопрезентации – подтверждение Я-концепции (Swann, 1985). Если реакция других людей совпадает с ожидаемой реакцией, это подтверждает существующую у индивида Я-концепцию.

Некоторые авторы выделяют ситуационные факторы самопрезентации. Так, М. Лири и Р. Ковальски (Leary, Kowalski, 1990) говорят о влиянии на процесс представления себя другим степени зависимости партнеров по взаимодействию друг от друга, уровня публичности выступления.

Большое значение отводится целям и задачам, стоящим перед субъектом самопрезентации. Б. Шленкер (Schlenker, 1980) указывает, что самопрезентация во многом определяется теми нормами, которые существуют в данном культурном и социальном контексте.

Проблема самопрезентации в отечественной психологии

Интересные результаты исследования представления себя другим получены в работах российских психологов.

Связывая понятие самопрезентации, самопредъявления с интеракционистской традицией в социальной психологии, Н. В. Амяга описывает различные стратегии и тактики, которые используются, чтобы произвести на окружающих определенное впечатление (Амяга, 1998). Амяга рассматривает такие стратегии самопредъявления, как: знакомство с престижными другими для повышения собственной привлекательности; демонстрация малых усилий при выполнении дела для защиты себя в случае неуспеха; публичное восхваление потенциальных соперников, что в случае выигрыша делает победу более весомой, а проигрыша – позволяет избежать негативной оценки со стороны окружающих.

Ю. С. Крижанская и В. П. Третьяков используют понятие самоподачи, которое определяется как средство управления вниманием других (Крижанская, Третьяков, 1999). Выделяются пять вариантов самоподачи: самоподача превосходства, самоподача привлекательности, самоподача отношения (например, льстец), самоподача актуального состояния, самоподача причин поведения. В отношении последнего варианта специально оговаривается, что самоподача причин поведения, организующая их понимание в нужном или наиболее приемлемом направлении, может базироваться на различных речевых приемах: «я не виноват, что...», «обстоятельства так сложились...», «я был вынужден...» и пр. Авторы подчеркивают, что самоподача всегда влияет на процесс общения.

А. У. Хараш рассматривает самоподачу как межличностную защиту (Хараш, 1997). Им выделяются следующие ее виды: ролевая защита, подразумевающая исполнение субъектом социальных ролей; деперсонификация и идентификация по типу «быть как все»; псевдораскрытие (например, покаяние или самобичевание, вызывающее положительную реакцию сочувствия).

Е. С. Калмыкова и Э. Мергенталлер, изучающие нарратив в психотерапевтическом процессе, отмечают, что самопредъявление себя рассказчиком является одной из важнейших функций нарратива, на которую оказывают влияние в том числе актуальные цели взаимодействия (Калмыкова, Мергенталлер, 1998).

В. А. Лабунская исследует самопрезентацию с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, в рамках которого самопрезентация – не только управление впечатлениями других людей, но и один из способов получения субъектом знаний о себе (Лабунская, 2005). Рассматривая самопрезентацию как одну из фундаментальных социальных потребностей человека, автор делает акцент на такой его функции, как получение субъектом знаний о себе и отношении к себе. Затрагивается аспект характеристик и мотивов самопрезентации, а также проблема субъектности данного явления. Автор ставит вопрос о рассмотрении самопрезентации в контексте проблемы «субъект и бытие», отмечая при этом, что мотивы самопрезентации различны и могут быть связаны с поддержанием чувства уникальности себя и своего бытия, с демонстрацией принадлежности к определенной группе, с повышением самооценки, собственной привлекательности в глазах других, получением их одобрения, усилением влияния, власти и пр. Подчеркивается обратное влияние самопрезентации на субъекта, его бытие: «...отношение к своему внешнему облику, его интерпретация и возникающие на ее основе интерпретационные схемы, задающие ракурс самопрезентации,

преобразовывают самого субъекта, его связи с бытием и само бытие» (Лабунская, 2005, с. 239).

Большой интерес представляют исследования Ю. М. Жукова, в которых самопрезентация рассматривается в рамках изучения эффективных техник коммуникации (Жуков, 1988). Автор отмечает роль таких вербальных средств общения, как способы организации текста и риторические приемы, которые используются субъектом для достижения желаемых эффектов в процессе коммуникации. Определяются две функции самопрезентации: создание у окружающих определенного впечатления и управление собственным поведением.

Попытка обобщения и систематизации существующих в отечественной и зарубежной социальной психологии исследований по проблеме самопрезентации предпринята в работах Н. А. Федоровой (Федорова, 2006; 2007). Анализируя различные аспекты самопрезентации (стратегии и тактики, стили и техники), автор использует понятийный аппарат теории деятельности, предложенный А. Н. Леонтьевым (Леонтьев, 2004). В рамках этого подхода деятельность рассматривается как иерархически организованная структура, включающая уровни деятельности, действий, операций и психофизиологических функций. Основываясь на представлениях о такой структуре деятельности, Н. А. Федорова описывает процесс самопрезентации как трехуровневое образование. «Самопрезентация определяется мотивом на уровне деятельности, характеризуется целью на уровне действий и включает в себя различные средства на уровне операций» (Федорова, 2007, с. 12). На мотивационном уровне, согласно существующим теориям, в зависимости преимущественно от личных особенностей субъекта (особенности мотивационной сферы, уровень самомониторинга и др.) в основе самопрезентации могут лежать: мотив власти (Jones, Pittman, 1982), мотив самовыражения (Harre, 1979), мотив самораскрытия (Baumeister, Steinhilber, 1984) и другие мотивы, определяющие активность субъекта. На уровне цели Я-концепция, идентичность субъекта, актуальные социальные роли, по мнению автора, определяют содержание того образа, который субъект представляет окружающим. Конкретные приемы самопрезентации отвечают инструментальному уровню. Они зависят в основном от конкретной ситуации взаимодействия. Этот вывод является важным для понимания самопрезентации и в рамках нашего исследования. В соответствии с рассмотренными уровнями самопрезентации Е. Н. Федорова выделяет уровни ее изучения: стратегии самопрезентации, тактики и техники. Известные техники самопрезентации классифицируются по двум основаниям: знаковая система (невербальные и вербальные приемы) и так называемый

«предмет самопрезентации» (прямые и не прямые вербальные способы). «К прямым вербальным техникам относятся: декларация знаний и умений; декларация социального статуса; описание достоинств и личностных качеств; извинения, оправдания и другие виды самоподачи причин поведения; выдвижение требований; угрозы; описание предпочтений; описание действий, занятий; лесть и другие высказывания отношения к собеседнику... К непрямым вербальным техникам относятся: «купание в лучах чужой славы»; «вредительство»; «придание блеска»; унижение противника; критика или иронические высказывания в адрес «третьих лиц»; критика человека, задающего неправильный вопрос; «нападение» на источник критики в адрес субъекта и другие» (Федорова, 2007, с. 16).

Другой отечественный исследователь проблемы самопрезентации, Е. В. Михайлова, выделяет критерии классификации существующих подходов к самопрезентации, позволяющие осуществить их систематизацию самопрезентацию (Михайлова, 2007). Целью эмпирического исследования Михайловой явилось изучение техник самопрезентации как фактора формирования впечатления о коммуникаторе в публичном выступлении. Выделены две техники самопрезентации, определяемые способами организации коммуникаторами своего поведения: субъект выбирает образ самопрезентации и воплощает его на основе жизненного опыта или же привносит в свое поведение отдельные составляющие успешной самопрезентации. Результаты исследования показали эффективность использования обеих техник самопрезентации. Однако наилучшие результаты успешности в управлении впечатлением о себе получены при применении техники на основе целостного образа и личного опыта исполнения социальных ролей. Кроме того, отмечалось значительное влияние на эффективность самопрезентации в процессе публичного выступления качества усвоения сообщаемого материала: новый, плохо усвоенный материал значительно снижает успешность самопрезентации.

Еще одно интересное эмпирическое исследование было проведено Е. В. Соколовой-Бауш, которая под самопрезентацией понимает намеренное, осознаваемое поведение, направленное на создание определенного впечатления о себе у окружающих (Соколова-Бауш, 1999). Автор рассматривает самопрезентацию как фактор формирования впечатления о коммуникаторе у реципиента и, наоборот, о реципиенте – у коммуникатора. Данное исследование продемонстрировало возможности эффективного управления человеком впечатлением о себе (как коммуникатором, так и реципиентом) с помощью простых невербальных техник: улыбка, пожатие руки, определенная поза, отзеркаливание позы собеседника и др.

Самопрезентация в психолингвистических исследованиях

К сожалению, лишь в отдельных работах, и то вскользь, обозначается психолингвистический аспект проблемы. Между тем значение речи в самопрезентации трудно переоценить.

Конечно, пока психолингвистика была ориентирована на изучение речи «как таковой», соответствующая проблематика практически не рассматривалась. Перспективы исследования темы обозначились в связи с формированием коммуникативного подхода, предусматривающего изучение речи в структуре общения, в соотношении с ситуацией и партнером общения. Представляется уместным обратиться к эмпирическому исследованию Е. Н. Федоровой (Федорова, 2007), посвященному анализу личностных и ситуационных факторов выбора вербальных техник самопрезентации. Хотя работа и является социально-психологическим, а не психолингвистическим исследованием, она отражает значимую тенденцию последних лет, связанную с лингвистическим переворотом в социальных науках и обращением ученых различных специальностей к изучению дискурса. Е. Н. Федорова выделяет такие ситуационные параметры, влияющие на вербальную самопрезентацию, как знакомство с партнером по взаимодействию; цель взаимодействия (достижение практического результата или развитие межличностных взаимоотношений); ролевая структура взаимодействия (равенство или неравенство партнеров по статусу). Автором получены данные, подтверждающие вывод о том, что эти ситуационные факторы тем или иным образом определяют выбор вербальных техник самопрезентации. Кроме того, важную роль играет такой личностный фактор, как уровень самомониторинга, однако роль ситуационных факторов отмечается как более существенная. Наиболее значимым является фактор «цель взаимодействия», а «знакомство с партнером по взаимодействию» менее значимо. В целом отмечается, что «каждой ситуации взаимодействия присущ свой собственный дискурс, особый способ самоописания, в той или иной степени определяющий форму, в которой субъект будет стремиться представить себя окружающим» (Федорова, 2007, с. 28).

Интересной представляется и уже упомянутая выше работа И. Джоунса и Т. Питтмана, в которой выделяются пять стратегий самопрезентации (Jones, Pittman, 1982). Авторы описывают конкретные вербальные техники, реализующие эти стратегии. Цель первой стратегии – стать привлекательным в глазах окружающих – достигается такими действиями, как лесть собеседнику, похвала его достоинств, выражение согласия с ним, благосклонного отношения к нему. Демонстрация своих знаний и умений служит способом достижения

цели второй стратегии – выглядеть компетентным. Для того чтобы казаться достойным подражания и служить примером (третья стратегия), можно демонстрировать свои достоинства, позитивные качества. Четвертая стратегия, которая дает власть сострадания, реализуется с помощью демонстрации своих слабостей. И наконец, стратегия запугивания предполагает угрозы со стороны субъекта, показ своей силы и превосходства, выдвижение требований.

Обратимся теперь непосредственно к психолингвистическим исследованиям, в которых в последние годы все большее внимание уделяется самопрезентации, той роли, которую она играет в организации дискурса. Положено начало изучению интенции самопрезентации, т. е. направленности субъекта на представление себя другим в вербальной коммуникации (Ушакова, Павлова, 2000; Павлова, 2000, 2002). Так, в работах Н. Д. Павловой, обращенных к политическому дискурсу, показано, что интенциональная структура предвыборных выступлений представляет собой иерархически организованную систему, в которой направленность на самопрезентацию, а конкретнее – апологизацию собственной кандидатуры, занимает важное место. Направленность на апологизацию модифицирует интенции нижнего уровня иерархии и, в свою очередь, испытывает влияние интенций верхнего уровня системы (направленности на аудиторию, агитацию), приобретая при этом определенное соотношенное с адресатом выражение. Выступающий осуществляет выигрышную самопрезентацию, конструируя свое выступление в соответствии с представлением об установках избирателя. В работах Н. Д. Павловой описаны варианты реализации типовых интенциональных структур, обнаруживающие, каким образом направленность на себя выражается в речи политиков, какова структура и основные линии апологизации (Павлова, 2000, 2002).

Важность интенции самопрезентации субъекта, построения имиджа в организации дискурса подчеркивают и другие исследователи (Латынов, 1998; Стексова, 2001). Т. И. Стексова уделяет специальное внимание такой форме интенции самопрезентации, как направленность на самооправдание. Говорящий может стремиться создать положительный образ в глазах адресата, оправдываясь за что-то, произошедшее невольно («...сам ли нечистый меня попутал... или просто так должно было сделаться, – только пропустил я целую строчку...»). В другом варианте, ставя себе в заслугу отказ от совершения неких действий, которые могут вызвать отрицательную оценку со стороны окружающих, говорящий также представляет себя в положительном свете («ничего я им не рассказал, хотя меня очень тянуло это сделать»). Могут вводиться модусные показатели,

оценивающие речевое поведение и снимающие ответственность субъекта за сказанное («это меня что-то занесло»). Подобная оценка собственного речевого поведения, в свою очередь, предполагает сохранение или формирование положительного образа.

Своеобразный ракурс исследования самопрезентации представлен в работе Д. Боса и Р. Майера, посвященной анализу научной дискуссии (Бос, Майер, 1993). Самопрезентация рассматривается как прием аргументации и определяется как образ автора (участника дискуссии), создаваемый им в речи. Отмечается, что этот образ может быть индивидуального типа («Я доказываю...»), коллективного типа («Мы думаем...») и деперсонализированный («Этот факт, который...»). Выделяются три стиля самопрезентации. Первый, названный «профессиональное Я», подразумевает представление себя как представителя профессии («Как психоаналитик я должен сказать...»). Второй стиль – «правомочное Я» – предполагает презентацию себя как человека морального («Признаюсь, я имею опасения относительно критичности Грюнбаума...»). Наконец, третий стиль, обозначенный как «связанное Я», представляет образ Я в связи с другими авторами, точками зрения («Я уверен, что Грюнбаум преувеличивает...») или неидентифицируемыми группами («...мы имеем право сомневаться...»).

Понятие интенции самопрезентации

В наших исследованиях изучение самопрезентации осуществляется с позиций представлений об интенциональных основаниях вербальной коммуникации.

Интенции – это предметные направленности субъекта, которые образуют основу и глубинное содержание речи, связанное с целями деятельности субъекта, его желаниями, потребностями, установками. Соответственно в общем смысле интенция самопрезентации может рассматриваться как направленность субъекта на представление себя другим в ходе коммуникации.

Эта направленность имеет сложную структуру. Человек говорит о себе, что, согласно определению интенции, указывает на направленность субъекта на себя. Вместе с тем он представляет себя в определенном свете другим, производит впечатление на другого, что говорит об интенциональной направленности на собеседника (аудиторию). Очевидно, самопрезентация имеет сложную интенциональную основу, и этот вопрос требует специального анализа.

Подходы к исследованию направленности на самопрезентацию в ее классическом гоффмановском понимании (Гоффман, 2000) наметились главным образом в последние годы. Это представления,

развиваемые дискурсивной психологией, акцентирующей аспект интеракции, ориентации на партнера и убедительно показывающей, что смысл и форма сказанного подчинены интересам текущего коммуникативного акта (Поттер, 1998; van Dijk, 1985; Edwards, Potter, 1992; Macdonnel, 1986; Potter, 1996). Особую важность имеет опирающийся на субъект-субъектную парадигму дискурсивный подход в исследованиях интенциональности: представление о взаимосвязи и иерархичности интенций, направленности на партнера по коммуникации как ведущей, системообразующей направленности дискурса.

С позиций этих подходов направленность на самопрезентацию может быть рассмотрена как своего рода интенциональная структура, в которой направленность субъекта на себя сочетается с направленностью на другого и обе составляющие тесно взаимосвязаны. Первая составляющая может быть обозначена как самохарактеризация: субъект говорит о себе, что, очевидно, в ряде случаев, может осуществляться и без какого-либо намерения произвести конкретное впечатление и оказать воздействие на адресата речи. Вторая составляющая – самопредъявление – предусматривает именно стремление создать определенное впечатление у партнера по коммуникации и воздействовать на него. Сама семантика слова «самопредъявление» отражает наличие другого – того, перед кем осуществляется представление себя, что соответствует нашему пониманию об интенциональной направленности субъекта на другого. В структуре самопрезентации обе интенциональные составляющие неразрывно связаны между собой, причем, учитывая ведущую роль направленности на партнера в коммуникации, можно предполагать наличие иерархии. Направленность на партнера определяет интенциональное состояние говорящего и в известной степени подчиняет себе его направленность на собственное Я.

Исходя из представлений о самопрезентации как сложной двухкомпонентной интенциональной структуре, нами определяется место и роль интенции самопрезентации, ее типовые составляющие в разных коммуникативных ситуациях: политическом дискурсе, в ситуации психологического консультирования, в научном дискурсе (Кубрак, 2005, 2007).

Завершая рассмотрение исследований, затрагивающих разные аспекты проблемы самопрезентации, отметим, что многие вопросы к настоящему времени достаточно основательно проработаны. Сформировано представление о мотивах самопрезентации, ее стратегиях и тактиках, целях, а также ее роли в процессе коммуникации. Остается, однако, немало проблем, требующих дальнейшего

изучения. Особенно это касается психолингвистического аспекта самопрезентации, изучение которого и осуществляется нами в рамках интенционального подхода.

ЛИТЕРАТУРА

- Амяга Н. В. Методики для измерения личностной представленности человека в общении // Журнал практического психолога. 1998. № 1.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х тт. М., 1980.
- Бос Д., Майер Р. Подход к анализу научной дискуссии // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2.
- Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М., 2000.
- Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. М., 1988.
- Калмыкова Е. С., Мергенталлер Э. Нарратив в психотерапии: рассказы пациентов о личной истории (часть 1) // Психологический журнал. 1998. № 5.
- Крижанская Ю. С., Третьяков В. П. Грамматика общения. М., 1999.
- Кубрак Т. А. Самопрезентация субъекта. Состояние проблемы и дискурсивный подход к изучению // Проблемы психологии дискурса. М., 2005.
- Кубрак Т. А. Интенция самопрезентации субъекта в различных видах дискурса // Ситуационная и личностная детерминация дискурса: Материалы тематической конференции ИП РАН. М., 2007.
- Лабунская В. А. Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к внешнему Я // Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. С. 235–257.
- Латынов В. В. Исследование социальных представлений методом интент-анализа // Языковое сознание: формирование и функционирование. М., 1998.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1996.
- Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. СПб., 2007.
- Павлова Н. Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие / Автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 2000.
- Павлова Н. Д. Предвыборные интенции в речи политиков // Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Поттер Дж. Дискурс-анализ как метод исследования естественно протекающей речи // Иностранная психология. 1998. № 10.

- Слово в действии: Интент-анализ политического дискурса/Под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. СПб, 2000.
- Соколова-Бауш Е. А. Самопрезентация как фактор формирования впечатления о коммуникаторе и реципиенте // Мир психологии. 1999. № 3.
- Стексова Т. И. Коммуникативные интенции говорящего в высказываниях с семантикой невольного осуществления // Проблемы интерпретационной лингвистики: автор – текст – адресат. Новосибирск, 2001.
- Федорова Н. А. Проблема самопрезентации в современной социальной психологии: Использование понятийного аппарата теории деятельности: Материалы международного форума и школы молодых ученых ИП РАН «Образ российской психологии в регионах страны и в мире». М., 2006. С. 389–393.
- Федорова Н. А. Личностные и ситуационные факторы выбора вербальных техник самопрезентации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Хараш А. У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987.
- Чалдини Р. Психология влияния. СПб, 2000.
- Arkin R. M. Self-presentation styles // Impression management theory and social psychological research. N. Y., 1981. P. 311–333.
- Baumeister R. F., Steinhilber A. Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47. P. 85–93.
- Cialdini R. B., Richardson K. D. Two indirect tactics of image management: Basking and Blasting // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. P. 406–415.
- Van Dijk T. A. Handbook of discourse analysis. London – Orlando, 1985.
- Harre R. Social being. Oxford, 1979.
- Edwards D., Potter J. Discursive psychology. London – Newbury Park – New Delhi, 1992.
- Jones E., Pittman T. Toward a general theory of strategic self-presentation // Psychological Perspectives on the Self. N. Y., 1982. Vol. 1.
- Leary M. R., Kowalski R. M. Impression management: A literature review // Psychological Bulletin. 1990. Vol. 107. P. 34–47.
- Macdonnel D. Theories of discourse. An introduction. Oxford, 1986.
- Potter J. Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London, 1996.
- Schlenker B. R. Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations. Monterey, 1980.

- Shlenker B. R., Weigold M. F.* Interpersonal processes involving impression regulation and management // *Annual Review of Psychology*. 1992. Vol. 43. P. 133–168.
- Snyder M.* Self-monitoring of expressive behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 30. P. 526–537.
- Schutz A.* *The phenomenology of the social world*. L., 1972.
- Swann W.* *The Self as architect of social reality* // *The Self and Social Life*. N. Y., 1985.

**КОГНИТИВНО-СТИЛЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ
ВОЕННОГО ТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА**

Среди общенаучных принципов, лежащих в основе создания исследователями целостной картины мира или явлений все большее значение приобретает системный подход, зарекомендовавший себя во многих науках. Важным этапом в развитии системного подхода стали теоретические положения, разрабатывавшиеся Б. Г. Ананьевым и в последующем получившие развитие в работах Б. Ф. Ломова (Ломов, 1984). Для психологической науки до сих пор большое значение имеют идеи Б. Г. Ананьева об интеграции и синтезе знаний о человеке, о комплексном многоэтапном изучении индивида в его взаимодействии с окружающей средой (Ананьев, 2001а, 2001б).

Процесс взаимодействия человека и окружающей среды инициируется и обеспечивается взаимовлиянием двух групп факторов – субъективных (перцептивные, когнитивные, эмоциональные, мотивационно-волевые и др. факторы) и ситуационных переменных. Особое значение обе группы факторов приобретают при решении индивидом адаптационных задач в системе «человек – среда» в процессе переживания травматического психологического стресса и преодоления его последствий.

Наше исследование в области психологии стресса, выполненное в русле системно-ситуационного подхода, позволило получить новые экспериментальные данные, раскрывающие роль внутренних и внешних факторов в процессе переживания психического травматического стресса. В экспериментальном лонгитюдном изучении посттравматической стрессовой адаптации участников боевых действий были получены материалы, раскрывающие роль субъективных и ситуационных факторов в предотвращении травматизации и минимизации тяжести ее последствий (Лазебная, Зеленова, 2007). В данной статье представлены результаты, отражающие влияние

когнитивно-стилевых особенностей индивида на успешность его посттравматического функционирования в социуме.

Когнитивные стили как особые интеллектуальные способности являются важнейшим элементом сложного механизма, лежащего в основе построения индивидуальной «картины мира» и системы представлений о собственной личности, т. е. когнитивного базиса регуляции поведения при взаимодействии человека и окружающей среды (Брушлинский, Сергиенко, 1998). В зависимости от степени сформированности лежащих в их основе ментальных механизмов они способствуют либо обеднению и субъективации этой картины, либо ее обогащению и объективации, выступая в качестве «посредника» между внутренним, «ментальным» миром субъекта и «миром реальности». Когнитивно-стилевые особенности субъекта характеризуют, по мнению М. А. Холодной, индивидуальные различия в особенностях построения ментального образа ситуации и степени сформированности механизмов метакогнитивной регуляции интеллектуальной деятельности (Холодная, 2002). Они во многом определяют то, что разные люди по-разному ментально «видят» одну и ту же ситуацию и по-разному на нее ментально реагируют (оценивают, принимают решения, высказывают суждения и т. д.). От когнитивно-стилевой характеристики индивидуальности также зависит способ организации ментального опыта и уровень координации базовых познавательных процессов (сенсорики и перцепции, памяти, мышления) для его построения и использования, а также контроль (ограничение, видоизменение) мотивационных и аффективных состояний, порождаемых когнитивным процессом (Холодная, 2002). При этом до сих пор в контексте проблем, связанных с преодолением негативных последствий травматического психологического стресса (Лазебная, 2002) когнитивно-стилевые особенности не изучались. В рамках данного проекта эта исследовательская задача была поставлена впервые (при поддержке РГНФ, гранты 00-06-00218а и 04-06-00144а).

Организация исследования

На первом этапе (1992–1997 гг.) в исследовании принимал участие 121 ветеран боевых действий в Афганистане, переживший психологический травматический стресс в зоне боевых действий. На втором этапе (1999–2000 гг.) – 45 обследуемых из первоначальной выборки. Изучавшиеся когнитивные стили («полезависимость – полезависимость», «ригидность – гибкость», «широта – узость диапазона эквивалентности», «импульсивность – рефлексивность») рассматривались в качестве компонентов индивидуально-психологического

уровня регуляции, обеспечивающих в первую очередь успешность информационного взаимодействия человека и окружающей среды.

Методы исследования

Для оценки текущего уровня адаптированности использовались:

- 1 Для экспертной оценки уровня адаптированности обследуемых на основании обобщенных данных структурированного клинического интервью SCID применялась «Интегральная шкала функционирования FS SCID» (Лазебная, 2004).
2. Для субъективной оценки особенностей и результатов процесса ПСА использовалась специально разработанная многокомпонентная шкала «Шкала успешности военной посттравматической адаптации» – УВПА (Лазебная, 2006).

Для диагностики основных когнитивно-стилевых особенностей применялись (Холодная, 2002):

- 1 Методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина (оценка полезависимости – полнезависимости, индивидуальный вариант).
- 2 Методика «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и В. Колги (оценка узости – широты диапазона эквивалентности).
- 3 Методика словесно-цифровой интерференции Дж. Струпа (оценка ригидности – гибкости познавательного контроля).
- 4 Методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (оценка импульсивности – рефлексивности как когнитивного темпа принятия решения).

При анализе использовались стандартные статистические процедуры комплекса SPSS, в том числе факторный анализ полной матрицы экспериментальных данных (свыше 100 показателей) по методу главных компонент с поворотом факторных структур по принципу Varimax. В результате было выделено 17 значимых факторов, описывающих 68,88% общей дисперсии. Основные результаты исследования представлены в *Таблицах 1–3*.

Сравнительный анализ данных по основным когнитивно-стилевым параметрам между группами обследуемых, различающихся по характеру динамики посттравматического адаптационного процесса, показал, что наиболее выраженные различия между группами существуют по параметрам стиля «полезависимость – полнезависимость» (данные представлены в *табл. 1 и 2*).

Так, и среди изначально хорошо адаптированных ветеранов, и среди тех, кто на первом этапе исследования был в разной степени дезадаптирован, по основной характеристике этого стиля – скорости

Таблица 1

КОГНИТИВНЫЙ СТИЛЬ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ»:
МЕЖГРУППОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

	Группа А					
	+		=		-	
	n = 3		n = 18		n = 4	
	M	SD	M	SD	M	SD
wt1 (сек)	453	197,39	322,12	185,91	527,75	121,76
wt2 (сек)	272	89,69	191,18	114,39	297,25	98,24
W (сек)	30,21	11,57	21,42	11,87	34,38	7,18
E	0,35	0,19	0,35	0,27	0,42	0,20
	Группа D					
	+		=		-	
	n = 12		n = 5		n = 3	
	M	SD	M	SD	M	SD
wt1 (сек)	379,08	207,27	230,8	53,76	808,67	271,95
wt2 (сек)	215,33	127,83	130	44,42	689,00	499,46
W (сек)	24,77	12,67	15,03	2,52	62,40	28,04
E	0,40	0,30	0,40	0,29	0,14	0,66

Показатели: wt1 – время поиска в 1 серии; wt2 – время поиска во 2 серии; W – среднее время поиска по тесту; E – коэффициент обучаемости (Холодная, 2002).

Таблица 2

ЗНАЧИМОСТЬ МЕЖГРУППОВЫХ РАЗЛИЧИЙ ПО СТИЛЮ «ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ–
ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ» (* – $p \leq 0,05$)

	A = A –	D + D =	D = D –	A + D =	A = D =	A = D –	A – D =
Wt1	*	*	06		09	08	*
Wt2		06		09	09		*
W	*	*			06		*

поиска простой фигуры в контурах сложной в методике Виткина (показатель W) – ветераны с позитивными характеристиками адаптационного процесса демонстрировали большую выраженность

полнезависимости. Однако при сравнении между собой групп с различной динамикой ПСА оказалось, что по этому показателю «успешные дезадаптанты» в большей степени полнезависимы, чем «успешные адаптанты» – они отыскивали замаскированные фигуры теста Виткина почти в два раза быстрее и делали при этом значительно меньше ошибок, чем первые. Причем маленькая группа обследуемых (3 чел.), обладавшая изначально высоким адаптационным статусом ($FS > 80$) и ко второму этапу исследований еще более его повысивших ($FS = 85-90$), оказалась самой полнезависимой среди всей выборки, за исключением трех дезадаптированных ветеранов с прогрессирующим снижением уровня адаптированности (группа d-). Данный факт нуждается в дополнительном анализе. Можно предположить, что причиной этих противоречий может быть феномен квадриполярной структуры когнитивных стилей (Лазебная, 2006).

Что касается стилей «ригидность–гибкость», «импульсивность–рефлексивность» и «широта–узость диапазона эквивалентности», то сравнительный анализ полученных данных показал, что значимых различий между группами ни по коэффициенту ригидности, ни по коэффициенту интеграции сенсорно-перцептивных и словесно-речевых компонентов (показатели теста Струпа), равно как и по показателю времени первого ответа в тесте Кагана обнаружено не было. Также не обнаружено статистически значимых различий между группами с позитивной и негативной динамикой посттравматического адаптационного процесса и по референтным показателям широты – узости диапазона эквивалентности (по количеству выделенных групп, среднему разбросу объема группы, количеству единичных объектов и показателям коэффициентов категоризации в обеих сериях теста). Не исключено, что подобные данные сравнительного статистического анализа связаны с ограниченностью экспериментальной выборки лонгитюдного исследования. И для этих стилей феномен их расщепления нуждается в дополнительном анализе. Данные факторного анализа при этом наглядно демонстрируют, что все изучавшиеся когнитивные стили играют важную роль в преодолении комплекса негативных последствий, связанных с переживанием травматического психологического стресса (см. табл. 3).

Наиболее значимый вклад в успешность посттравматического адаптационного процесса вносит когнитивный стиль «полнезависимость–полнезависимость». Основные характеристики этого стиля по методике Виткина (время поиска, количество неправильно выполненных заданий и количество повторных предъявлений в обеих

сериях) составили самостоятельные третий (7,76% объясняемой дисперсии) и седьмой значимые факторы (4,32%), войдя в них с высокими положительными факторными весами. Кроме того, такой параметр выполнения теста «Включенные фигуры», как «коэффициент обучаемости», вошел в 17 фактор с высоким положительным факторным весом, т. е. в прямой связи с нарушениями посттравматического адаптационного процесса.

Установленные факторные зависимости между основными параметрами данного когнитивного стиля и успешностью процесса посттравматической стрессовой адаптации подтверждают, что более медленное и менее качественное выполнение задач по поиску включенной фигуры, характерное для полезависимых, оказалось связано с менее успешным характером посттравматического адаптационного процесса. Анализ позиций данных когнитивно-стилевых параметров в общей структуре факторной матрицы показал, что в этом случае наблюдается большая выраженность признаков посттравматической психопатологии (пятый фактор, 4,67% о. д.); менее благоприятными являются оценки субъективной тяжести и продолжительности адаптации по шкале УВПА; более низким – уровень социального и профессионального функционирования (показатели, вошедшие в первый фактор полученной факторной матрицы – 10,64% дисперсии); менее благоприятны характеристики ценностно-смысловой сферы личности; более высок уровень личностной тревожности (второй фактор, 9,63% дисперсии). Показатели остальных стилей также выделились в самостоятельные факторы (8, 9, 10, 12, 14 и 15), охватив значительное пространство дисперсии результатов проведенного исследования (суммарная дисперсия – 19,18%). Высокая успешность процесса ПСА продемонстрировала факторную зависимость с такими полюсами изучавшихся стилей, как рефлексивность и гибкость познавательного контроля, а также (что надо отметить особо) с низкими значениями коэффициента категоризации в вербальной серии теста Гарднера – Колги и с высокими значениями этого показателя в невербальной серии теста.

Таким образом, в данном исследовании впервые была установлена взаимосвязь динамики посттравматического адаптационного процесса и когнитивно-стилевых особенностей обследуемых и подтверждена важная роль когнитивно-стилевой организации познавательной активности как индивидуально-психологического качества в обеспечении успешности процесса преодоления комплекса негативных последствий, связанных с переживанием травматического психологического стресса. При этом было показано, что наибольший вклад в процесс регуляции посттравматических стрессовых

Таблица 3

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ОСНОВНЫХ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПАРАМЕТРОВ
КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ В СООТНЕСЕНИИ С УСПЕШНОСТЬЮ ПСА

Факторы	О. Д.	Показатели							
			вес		вес		вес		вес
3	7,76%	W	0,96	Q	0,94	R	0,74		
7	4,32%	WM	0,9						
8	3,51%	N в	0,86	V в	0,86	K в	0,47		
9	3,38%	п н/в	0,91	С н/в	0,87	St1	0,76		
10	3,16%	IM	0,82	It	-0,51				
12	3,1%	п в	0,85	С в	0,81	St2	-0,45		
14	3,06%	N н/в	0,82	K н/в	-0,61	SD	-0,49	V н/в	-0,4
15	2,97%	St3	0,86	St	0,86				
17	2,78%	E	0,8						

Показатели: 1 стиль «полезависимость – полenezависимость» (3, 7, 17 факторы): W – среднее время поиска включенной фигуры (по 24 предъявлениям); Q – среднее количество нерешенных заданий (по 24 предъявлениям); R – среднее количество повторных предъявлений (по 24 предъявлениям); WM – среднее количество ошибок (по 24 предъявлениям); E – «коэффициент обучаемости» (Холодная, 2002).

2 стиль «широта – узость диапазона эквивалентности» (8, 9, 12, 14 факторы; показатели «н» – вербальная серия, показатели «н/в» – невербальная): С – общее количество групп, включая единичные; N – общее количество групп, содержащих больше 1 объекта; n – общее количество групп – единичных объектов; V – средний разброс в объемах групп; K – коэффициент категоризации.

3 стиль «импульсивность – рефлексивность» (10 фактор): IM – суммарная ошибка по тесту; IT – суммарное время первого ответа по тесту.

4 стиль «ригидность – гибкость» (12, 14, 15 факторы): St1 – время выполнения задания в 1 серии теста Струпа; St2 – время выполнения задания во 2 серии; St3 – время выполнения задания в 3 серии; ST – коэффициент ригидности

состояний вносит стиль «полезависимость–полenezависимость», а в целом успешность процесса ПСА определяется такими полюсами изучавшихся стилей, как «полenezависимость», «гибкость», «рефлексивность», «узкий диапазон эквивалентности при работе с вербально-смысловой информацией» и «широкий – при решении задач пространственного структурирования материальных элементов окружающей среды». Данные, свидетельствующие о подобной дифференциации вклада субъективного диапазона эквивалентности в обеспечение успешности системного взаимодействия человека и окружающей среды, получены нами в ходе лонгитюдного исследования впервые и нуждаются в дальнейшем осмыслении и проверке.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001а.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001б.
- Брушлинский А. В., Сергиенко Е. А. Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998. С. 5–22.
- Зеленова М. Е. Постстрессовая адаптация и особенности самооценки у участников боевых действий в Афганистане // Психология состояний. Казань, 2002. С. 411–421.
- Зеленова М. Е. Роль «Я-концепции» в постстрессовой адаптации участников боевых действий // Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 5 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2004. С. 470–483.
- Зеленова М. Е. Переживание активности ветеранами боевых действий в Афганистане и особенности посттравматической стрессовой адаптации // Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 6 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2006. С. 351–371.
- Лазебная Е. О. Посттравматическая стрессовая адаптация как системный процесс // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. I. М., 2002. С. 83–95.
- Лазебная Е. О. Субъектные факторы успешности посттравматической стрессовой адаптации участников боевых действий // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. М., 2004. С. 234–245.
- Лазебная Е. О. Субъективная оценка успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации // Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 6 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2006. С. 337–351.
- Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Военный травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий // Психологический журнал. 1999. № 5. С. 62–74.
- Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Субъектные и ситуационные детерминанты успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации военнослужащих // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. – Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М., 2007. С. 576–590.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М., 2002.

О. И. Маховская

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЛИДАРНЫХ УСТАНОВОК СРЕДСТВАМИ
ТЕЛЕВИДЕНИЯ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ ИДЕЙ
Б. Г. АНАНЬЕВА О РАЗВИТИИ ПОЗНАНИЯ В ОБЩЕНИИ**

Б. Г. Ананьев о развитии познания средствами общения

В условиях организационного кризиса, переживаемого отечественной психологией, и переосмысления ее методологических основ (Кольцова, 2004) крайне важно сохранить историческую преемственность идей, принципов и методов, опираться на работы основателей оригинальных теорий и подходов. В свое время они аккумулировали гуманитарные традиции, отражающие особенности отечественного менталитета. К числу выдающихся отечественных психологов, безусловно, принадлежит Б. Г. Ананьев – ученый, характеризующийся целостным, «синтетическим» подходом в изучении человека и его психического мира.

Б. Г. Ананьев писал, что в круг интересов всех видов прикладной психологии должна входить личность как субъект общественного поведения и конкретных видов деятельности. Тем более это касается подрастающего поколения. Каждый индивид вместе со своим поколением включается в процесс социализации и «усваивает продукты общественного развития: определенные духовные ценности класса и эпохи, образующие путем интериоризации его внутренний мир» (Ананьев, 1977, с. 165). Через общение с поколением «отцов» и сверстников формируются определенные нравственные отношения и коммуникативные свойства личности. «Больше того, именно процессы общения, жизненный опыт совместной деятельности составляет источник знаний человека о человеке, о людях, т. е. психологическое познание – основа самопознания и саморегуляции» (Ананьев, 1977, с. 167).

Влияние конкретного социально-исторического контекста на развитие личности Ананьев связывал с историческим временем, в котором индивиду довелось жить, учиться и работать. События

в жизни отдельного народа определяют даты исторического времени и создают системы отсчета для биографий отдельных людей. События, биографические даты, всегда располагаются относительно к системе измерения исторического времени.

Субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно параллели индивидуального и социального развития, соизмеряемой в биографо-исторических датах.

Вслед за Б. Г. Ананьевым мы считаем, что поколение может быть определено через ментальное единство, общие для его представителей механизмы, способы восприятия исторических событий и их участников, которые формируются в значимых для поколения формах взаимодействия. Объектом интериоризации становятся типичные для поколения сценарии взаимоотношений, которые могут строиться на принципах солидарности, сотрудничества или конкуренции, прагматизма, враждебности, определяя тем самым нравственный облик поколения.

Формирование солидарных внутрипоколенческих и межпоколенческих установок можно рассматривать как важнейшую научно-практическую задачу. Она может решаться масштабно средствами телевидения или сетевого общения, учитывая влияние СМИ на умонастроения эпох и поколений. В данной работе предлагается метод апробации сценариев телепрограмм до их съемки и трансляции с учетом возраста, интересов и начальной информированности зрительской аудитории. В нашем случае – это дошкольники 4–6 лет, потенциальные зрители образовательной программы «Улица Сезам в России».

Отсутствие солидарности в современном обществе – острая социальная проблема.

Считается, что бедность – самая большая проблема современной России. Даже если раздать весь золото-валютный запас страны, она не выберется из тотальной бедности, потому что не работают механизмы солидарности. При этом речь идет о солидарности не по партийному принципу («свой – чужие») и не по коммерческому («ты – мне, я – тебе»), а по гражданскому, означающему понимание проблем другого человека, сочувствие к представителям разных социальных групп, прежде всего, группам риска.

В сегодняшней России много сообществ и групп со своими специфическими проблемами, от которых нельзя просто откупиться деньгами. Около 70% детей воспитываются в семьях, чей достаток ниже допустимого уровня бедности. 12 миллионов российских детей живут в неполных семьях. Наиболее очевидный пример

социальной изоляции – дети-сироты и дети-инвалиды. По официальным данным, в России около 700 тыс. сирот; а по неофициальным – значительно больше. Из них 85% процентов имеют живых отца или мать. По данным Государственного доклада о положении детей в РФ, численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляла 620 тыс. в 1998 г., 638,2 тыс. – в 1999 г., 662,8 тыс. – в 2000 г., 685,2 тысячи – в 2001 г. Из 685,2 тыс. этих детей 154,2 тыс. были усыновлены, 347,5 тыс. находятся под опекой, 183,5 тыс. (т. е. менее 1/4 от общего числа детей) воспитываются в интернатах. Ежегодно выявляется более 120 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (О положении детей в Российской Федерации, 2002).

В России на начало 2003 г. число детей-инвалидов, получающих социальную пенсию и состоящих на учете в органах социальной защиты населения, составило 641,9 тысяч. Заболевания, обусловившие возникновение инвалидности у детей в 2002 г., распределялись в общей картине причин инвалидности следующим образом: инфекционные и соматические заболевания – 34,5%; заболевания нервной системы – 20,6%; психические расстройства – 21,2%; врожденные anomalies развития – 18%. Если учесть, что среди врожденных anomalies высоки и имеют тенденцию к росту доли хромосомных anomalies (10,2%) и заболеваний центральной нервной системы (9,1%), то легко увидеть, что в общей структуре нозологических причин инвалидности у детей преобладают (61,1%) психоневрологические нарушения широкого спектра и множественные нарушения развития (Информационно-аналитический материал по проблемам детей-инвалидов, 2003).

Статистика по сиротам и детям-инвалидам систематически показывает, что эти дети – не эпизодические, случайные фигуры; это скрытые сообщества с ограниченными возможностями в социализации. Они должны быть интегрированы в жизнь общества. Пока распространена практика сегрегации этих детей. Эта практика резонирует с нормой отечественного воспитания «не говорить детям правду, чтобы не травмировать их».

Практика воспитания детей с ограниченными возможностями такова, что они редко выходят на улицу. Обычные дети с ними почти не встречаются ни в жизни, ни в кино, ни на экранах телевидения. Нет специальной литературы и публичных дискуссий о проблемах детей, которые живут в условиях социальных ограничений и психологической депривации. Практика усыновления таких детей не распространена. Российские усыновители предпочитают скрывать историю происхождения ребенка как от него самого, так и от его

окружения. То, что в современной России не выработана культура поддержки людей из групп риска, солидарности с ними, неизбежно приведет к нарастанию социальной дезинтеграции и враждебности в обществе.

Социализация – это процесс усвоения детьми культурно значимых, релевантных сценариев взаимоотношений между людьми. Процесс усвоения сценариев может происходить по типу научения (А. Бандура), врожденного наследования (З. Фрейд), интериоризации (Л. С. Выготский), сопутствующего, нецеленаправленного обучения (П. Бурдьё).

Анализ ситуаций развития в постперестроечной России показывает, что дети растут и развиваются в условиях ломки традиционных сценариев воспитания и образования, столкновения различных культурных, религиозных сценариев взаимодействия. В условиях резких социальных перемен нарушается преемственность поколений, потому что происходит прямой, сознательный отказ от старых, традиционных сценариев, а новые еще не апробированы. Возникает ситуация «экзистенциального вакуума» (В. Франкл), аномии (Э. Дюркгейм). Специфика социализации современного российского ребенка состоит в том, что он растет в условиях *снижения роли вертикальных социализаторов (родители, другие члены семьи, воспитатели в детском саду) и повышения роли горизонтальных, в том числе дистантных социализаторов, к которым относится телевидение, Интернет*. Есть основания считать, что мы вырастили «экранное поколение». В условиях, когда родители заняты добыванием средств к существованию, дети часто воспитываются «теленянями», от которых они впервые получают важнейшие сведения о жизни.

Дети мало играют в ролевые игры, и в результате у них не развивается такое важное новообразование детского возраста, как воображение (Кудрявцев, Уразалиева, Кириллов, 2003). Эти изменения и противоречия не отрефлексированы и не принимаются во внимание ни родителями, ни педагогами, т. е. ключевыми взрослыми социализаторами. Более того, многие очевидные проблемы (развод родителей, теракты в стране, общение с детьми из неблагополучных семей и пр.) замалчиваются, что оставляет ребенка в фатальном для него одиночестве, а в перспективе может сделать его зависимым от случайных авторитетов. Но если сценарии взаимодействия с ближайшим окружением диктуются семейной традицией, то отношения с новыми, нетрадиционными персонажами (в нашем случае с детьми из других социальных групп) складываются стихийно или остаются неопределенными, создавая почву для неустойчивой самооценки, неуверенности и отрицательной идентичности ребенка.

В целом мы говорим о феномене «социально-психологической отвызанности» современного ребенка: не формируется прочная, устойчивая, позитивная психологическая связь ни с одним из членов семьи, а позже, – ни с одной социальной группой. По нашим данным, этот феномен не зависит от уровня достатка, социального статуса и этнической принадлежности семьи.

Самым мощным источником распространения новых, культурно-релевантных сценариев (позитивных моделей) поведения российских детей может стать телевидение, хотя до сих пор оно выполняло прямо противоположную роль.

Телевизионный сценарий – психологический инструмент формирования солидарных установок в обществе

На российское телевидение психологов, как правило, приглашают для участия в ток-шоу как обычных персонажей. Их помощь телевидению могла бы быть куда более эффективной, если бы они привлекались к формированию содержания программ. Сценарии традиционно являются вотчиной сценаристов. Прогнозом и профилактикой негативных, а также моделированием позитивных психологических эффектов сценариев не занимается никто. Еще совсем недавно у нас в стране не учитывались возрастные, социальные, психологические и половые особенности зрителей. Трансляция телепрограмм шла через центральные каналы, т. е. каждая из программ адресовалась «всем». У зрителя не было выбора: ему предстояло смотреть то, что смотрели все.

Типичный производственный процесс на телевидении начинается с автора программы и сценаристов, которые создают концепцию и формат программы, а также базовые или образцовые сценарии. Никто из них не отчитывается перед продюсером о психологических эффектах, последствиях программы, о том, насколько созданный ими мир отражает реальные проблемы зрителей, на которых направлена программа. Происходит это и потому, что сам продюсер ни перед кем не отчитывается. Понятно, что при таком подходе с самого начала программа зависит от кругозора, информированности, моральных установок и таланта авторов, а также их представления о зрительской аудитории, которой адресован телевизионный продукт. Психологический анализ и моделирование сценариев телепрограмм – новая научно-практическая задача, у которой на сегодняшний день складывается и своя теоретическая предыстория.

Интерес к сценариям в гуманитарных науках возрожден теорией габитуса французского социолога П. Бурдьё. Под габитусом он понимает скрытые, плохо осознаваемые сценарии, которые влияют

на поведение детей, несмотря на усилия всех институтов воспитания и образования. Неосознанные или плохо артикулированные в сознании людей сценарии (архетипы) интересовали раньше психоанализ (З. Фрейд и его последователи). Они стали предметом описаний в транзакционном анализе (Э. Берн). Оба подхода на практике пытались инвентаризировать культурные сценарии, которые оказывают наибольшее влияние на психологическое благополучие отдельного человека. Считается, что количество таких сценариев ограничено.

В отечественной культурно-исторической традиции указывалось на то, что, осваивая сценарии, обучаясь мыслить сюжетно, человек овладевает своим поведением и учится формировать свою биографию (Ю. Лотман), т. е. их можно отнести к «культурно-историческим орудиям» (Л. Выготский), с помощью которых взрослые учат детей овладевать своей внутренней и внешней деятельностью. Огромный потенциал анализа и формирования сценариев содержится в теории полилога М. Бахтина. Психологи, последователи М. Бахтина, рассматривают сценарии как сложную ментальную репрезентацию, отражающую стратегии взаимодействия «актеров», их идентичность, совместные цели, действия, скрытые установки. В сценарии включены позиции героев программ (их амплуа), их идентичность, «инструкции» поведения в драматургически важных ситуациях.

Очевидно, что сценарии различаются по уровню обобщения, культурной значимости и распространенности. Сценарии большой общекультурной значимости содержат примеры межпоколенческих и внутрипоколенческих конфликтов и солидарного поведения.

Опыт образовательного проекта «Улица Сезам в России»

С 2004 по 2006 гг. под патронажем Министерства образования РФ работал семинар экспертов по российскому детству, цель которого состояла в том, чтобы разрабатывать критерии оценки и контроля содержания образовательных ТВ-программ для детей-дошкольников. Первым опытом стала известная в мире образовательная программа для детей дошкольников «Улица Сезам», которая вот уже четвертый сезон выходит на телевизионные экраны на канале СТС. «Улица Сезам» – это продукт американской компании Sesame Workshop, политика которой состоит в том, чтобы при разработке содержания программ основываться на данных полевых исследований, учитывать запросы и образовательные традиции страны показа. «Улица Сезам» распространяет свой продукт в 150 странах мира. Каждый раз производству предшествуют консультации с экспертами по проблемам детства страны показа – воспитателями, психологами, педагогами, врачами. Консультации проходят в виде интервью, анкет,

круглых столов и семинаров. На базе исследований формируется подробный (порядка 100 позиций) образовательный и тематический планы, в рамках которых предстоит работать сценаристам. Таким образом, производственной, креативной фазе написания сценариев предшествует большая исследовательская работа, а написание сценариев сопровождается активными консультациями с психологами.

Общие требования к сюжетам детских программ в рамках проекта «Улица Сезам»:

- использование лексики детей;
- простота и ясность изложения, для чего используется прием многократного упрощения сюжета несколькими специалистами, участниками сценарной и исследовательской групп;
- учет возрастных особенностей детей, их уровень понимания, возможности усвоения и устойчивости внимания. Для тех сценаристов, которые пишут для детей, разработаны и подвергаются постоянному контролю психологические требования к написанию сюжетов, образцы удачных сюжетов и видеороликов;
- участие в подготовке сюжета двух супервизоров – шеф-редактора, который контролирует соблюдение требований драматургии, и психолога-исследователя, отслеживающего требования психологического соответствия передачи возрасту, образовательным задачам проекта.

В 2006–2007 гг. для телевизионного моделирования были выбраны две группы риска: *дети-сироты и дети-инвалиды*. Общая концепция сериала состояла в том, чтобы на основании данных исследования разработать персонажи, значимые ситуации и поведение в них, которые бы демонстрировали дошкольникам, как можно помочь, поддержать, пригласить к игре ребенка из группы риска. Основным персонажем 104 студийных сюжетов был усыновленный мальчик-шестилетка Коля, а в гости к детям на улицу Сезам приходили и приезжали дети из разных социальных и этнических групп, в том числе и дети-инвалиды. Параллельно съемкам проводилось формативное тестирование четырех сюжетов, в которых обыгрывались темы усыновления и инвалидности: сюжет № 1 «Усыновление» (семья на улице Сезам усыновляет мальчика Колю, дети обсуждают его приезд), сюжет № 2 «Фотоальбом» (Коля рассказывает о своей жизни в детском доме, показывая фотографии детям), сюжет № 3 «Пинг-понг» (мальчик Дима в инвалидной коляске играет с детьми в пинг-понг), сюжет № 4 «Баскетбол» (глухонемой мальчик Тимофей играет с детьми в баскетбол). Исследование называется форматив-

ным потому, что с точки зрения телевизионных сценаристов в нем уточняется формат программы, а с точки зрения психологов – психологическое содержание программ.

Программа исследования

Цели исследования:

1. Выявить, насколько выбранные темы и отснятый по ним материал понятны, интересны детям-дошкольникам?
2. Установить, каков уровень их спонтанного восприятия и понимания сюжетов, кто такие дети-сироты и дети-инвалиды?
3. Установить, какова психологическая дистанция между детьми и персонажами сюжетов, их сверстниками, готовы ли они играть со своими необычными сверстниками, насколько они мотивированы к общению с ними?

Участники исследования: в исследовании принимало участие 6 групп дошкольников 4, 5 и 6 лет из обычных детских садов г. Москвы и г. Воронежа – по 10 человек в каждой группе, примерно сбалансированной по полу и возрасту.

Стимульный материал: скриншоты (видеокадры) основных персонажей сюжетов, адаптированные для чтения вслух сценарии сюжетов, видеоролики с сюжетами, изображение инвалидной коляски.

Организация исследования и методы: организация исследования потребовала дополнительных технических возможностей. Проведение видеосессий в детских садах – новый метод, равно как и интервьюирование маленьких зрителей. Острота тематики смущала некоторых воспитателей и родителей. Потребовалась особая разъяснительная работа, чтобы получить разрешение Министерства образования и сформировать группы детей для участия в исследовании. В качестве дополнительного поощрения (мотивации) детям дарились мягкие игрушки в конце сессий.

Перед началом сессии проводилась *разминка*, в ходе которой детям раздавались значки с их именами, предлагалось «написать» имя или слово, чтобы дети могли продемонстрировать свои способности.

Результаты пересказа сюжетов оценивались количественно благодаря кодированию текстов интервью. Учитывались следующие показатели:

- воспроизведение названий сюжетов;
- описание и понимание сюжета в целом;
- воспроизведение имен персонажей;

- понимание мотивов существенных действий персонажей сюжета;
- понимание, чем закончилась игра и т. д.

Набор показателей для каждого из сюжетов определялся отдельно. Все качественные данные кодировались по шкале Interrater Reliability. Сюжеты оценивались и сопоставлялись по шкале «эмоционально – информативно», «понятно – непонятно». Сопоставление давалось в относительных, комплексных показателях. Чем больше ответов на вопросы давали дети, тем более ясным, понятным и информативным был сюжет. Чем больше экспрессивных реакций и оценочных суждений вызывает сюжет, тем более он эмоционален. При оценке сюжетов мы опирались на интуитивное ощущение баланса между занимательностью и информативностью сюжета.

Результаты

1 У российских детей-дошкольников не сформированы представления о сиротстве и инвалидности – ни стереотипные, ни элементарные. Вместе с тем из-за того, что взрослые вообще не говорят с детьми на «острые» темы, у них не сформированы негативные стереотипы. Телевизионные сюжеты об усыновленных сверстниках и детях-инвалидах стали для них самым первым источником сведений о проблеме, с которой им придется столкнуться, когда они вырастут.

Большинство участников исследования не знали вообще, что обозначает слово «усыновление» (90%). До проведения исследования только 10% усыновленных ответили: «это, когда детей усыновляют». Относительная осведомленность значительно увеличивалась по мере взросления детей: от 0% для детей 4 и 5 лет до 30% – для детей 6 лет. В целом контактность и уровень понимания у детей быстро нарастали в группах от 4 до 6 лет. Среди тех, кто был знаком со словом «усыновление», никто не понимал точного значения этого слова. Они говорили, что усыновление – это «когда усыновляют», но им непонятна была предыстория усыновления. Они не фиксировались на том, что дети рождаются одними родителями, а живут в другой семье. Дети усваивают и другие существенные признаки усыновления: «ребенок становится членом семьи», «раньше он жил в детском доме», «его родила мама, а потом она не смогла воспитывать», «ребенка взяли из детского дома, где много детей без родителей».

В целом дети не демонстрировали негативного отношения к «усыновлению», не связывали бедность и сиротство, не считали,

что усыновленные дети – это ущербные дети, т. е. не воспроизвели стереотипов, которые прививаются взрослыми потом. «Усыновление – это когда ребенок становится членом семьи», – отвечает девочка 6 лет (Москва). Только одна шестилетняя девочка из Воронежа заметила: «Детский дом – это когда у детей одна игрушка для всех!»

- 2 Дети всех возрастов (83%) знакомы с общим видом инвалидной коляски. Дети узнавали инвалидную коляску, предъявленную им на слайде, но 46,7% детей считали, что она предназначена для временного пользования: если ребенок или взрослый сломает ногу. Только 26,3% детей шестилетнего возраста предполагали, что инвалидная коляска предназначена для инвалидов, т. е. для людей, у которых существуют постоянные проблемы в передвижении; 6,7% вспоминали, что такие коляски необходимы для старых людей, «которые уже не могут ходить».
- 3 Никакой шоковой реакции у детей информация об усыновлении и инвалидности не вызывала. Мы можем предположить, что страхи и паника вокруг проблемы усыновления, которые демонстрируют взрослые, являются навязанными, «выученными», «приобретенными позже». Среди оригинальных определений «детского дома» можно назвать следующие: «Детский дом – это место, где живет много детей. У них не хватает игрушек» (девочка 6 лет, Воронеж), «Усыновление – наказание за непослушание» (мальчик 6 лет, Воронеж).
- 4 После просмотра сюжетов на темы усыновления и инвалидности дети получали более полное представление о том, что такое усыновление и инвалидность. Распределение в понимании было таким: 25% 4-летних детей уверенно отвечали, что усыновление – «это когда ребенка берут в семью», но уже в группах шестилеток этот показатель возрастал до 85%. Шестилетки демонстрировали понимание того, что «ребенка берут навсегда», а не просто на праздники или выходные. Практически у всех детей персонаж вызывал яркие положительные эмоции и желание с ним познакомиться и поиграть.
- 5 Детям всех возрастных групп трудно запоминать и воспроизводить «историю» персонажей. Даже после рассказа о том, что усыновленный мальчик Коля раньше жил в детском доме, без родителей, а до этого у него были другие папа и мама, дети путали «детский дом» с «детским садом», а на вопрос «Кто родители Коли?» указывали только тех, кого они видели на экране. Разработка сюжета «Фотоальбом» с фотографиями из детского дома, где жил Коля, не привела к значительному увеличению

детей, понимающих, что такое «детский дом». Детей больше интересовал сам мальчик, возможность с ним поиграть, а не предыстория усыновления Коли.

У этих и других данных есть несколько важных образовательных последствий: дети открыто, положительно, с интересом относятся к любому новому персонажу приблизительно их возраста. У дошкольников слабо сформировано сюжетное мышление; они демонстрируют готовность выстраивать отношения «здесь и теперь», в «пределах видимости», опираясь не на знание о представителях других групп, а на чувства симпатии-антипатии и условную возможность играть со своим сверстником: если ребенок-инвалид прикован к коляске и не может самостоятельно передвигаться, он вызывает меньше интереса.

Не обнаружено значимых гендерных различий в отношении детей-инвалидов и детей-сирот, персонажей сюжетов, несмотря на то, что все они были мальчиками.

По данным исследования были внесены исправления в сценарий. По настоянию психологов были усилены акценты (через повторы разными персонажами) на том, что «усыновление» – это когда «детей берут жить в семью», «навсегда», ребенок, которого берут в семью, – «приемный сын», у него появляются постоянные друзья, свой уголок, кровать, игрушки, а дядю Юру и тетю Дину, у которых он теперь живет, называют «папой» и «мамой». Отдельный сюжет был написан на тему «Детский дом», а в сценарий введены такие признаки, как «дети все время живут в детском доме, здесь они играют и спят», «у Коли (персонажа сюжета) были мама и папа», но потом им пришлось оставить сына в детском доме и уехать далеко работать. «Новые папа и мама очень хотели сына, они его любят и будут о нем заботиться».

Косвенная оценка вовлеченности детей в просмотр программы осуществлялась с помощью синхронной видеосъемки, с перерывами в 15 секунд и оценки видеоклипов с использованием индекса EOS (eyes-on-screen). Характеристики, которые оценивались – направленность взгляда ребенка (на экран, в сторону, на своего сверстника, на исследователя), содержание и модальность (позитивная – негативная) эмоциональной реакции, поведение детей во время просмотра (играет, хлопает в ладоши и т. д.).

EOS у всех детей оказался очень высоким, не ниже 73%, в среднем – 93%. Предъявляемые сюжеты различались по степени эмоциональной вовлеченности детей, что позволяет сразу определить «слабое звено» в ряде сюжетов. Наиболее распространенными поведенческими реакциями оказались: смех, обращение к персонажам на экране, подпевание в такт музыки. Низкие показатели EOS, отсутствие ярких эмоциональных реакций мы встретили, когда

детям был показан сюжет «Пинг-понг», в котором героем был ребенок-инвалид, но более старшего, чем они, возраста – 12 лет. Этот опыт показывает, что нейтральную реакцию и отсутствие интереса вызывает не сам факт инвалидности, а степень психологической близости с персонажем, возможность идентифицироваться с ним. Этот сюжет был удален из набора сюжетов для показа как неудачный. Хотя показатели вовлеченности формальные сродни рейтинговому, создатели образовательных сюжетов исходят из того, что требования привлекательности детских сюжетов более важны, чем требования взрослых, поскольку у детей еще не сформировано произвольное внимание, а рядом, как правило, не бывает взрослого, который мотивировал бы просмотр сюжетов ребенком.

Таким образом, образовательные телевизионные проекты, тематические сценарии и программы могут быть эффективными, психологически и культурно-обоснованными инструментами («культурными орудиями») формирования положительного образа сверстников из групп риска. В сценарии могут быть заложены установки на солидарность с другими социальными группами, а также социальные навыки взаимодействия, которые могут стать основой взаимодействия и сотрудничества будущих граждан.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Информационно-аналитический материал по проблемам детей-инвалидов / Приложение к письму Первого заместителя Министра труда и социального развития РФ от 29.08.2003 г. № 1597-Пр на Парламентских слушаниях на тему «Детская инвалидность в России – необходимость совершенствования законодательства», октябрь 2003 г.
- Кольцова В. А.* Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
- Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К., Кириллов И. Л.* Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М., 2005.
- Лотман Ю.* Структура художественного текста. М., 1970.
- Маховская О. И.* О чем говорить с ребенком? М., 2008.
- Маховская О. И., Мирная А.* Пример психологического сопровождения международных детских ТВ-проектов: «Улица Сезам в России» // Прикладная психология. 2006. № 6 (3).
- О положении детей в Российской Федерации: Доклад Министерства труда и социального развития. М., 2002.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Bronfenbrenner U.* Two worlds of Childhood: The USA and USSR. N. Y., 1977.

Ю. Э. Писаренко

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЦ
ОПЕРАТОРСКОГО ПРОФИЛЯ В ЦЕЛЯХ РАЗРАБОТКИ
СИСТЕМЫ ПРОЛОНГИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА**

Длительные лонгитюдные исследования – трудно организуемый процесс. Тем выше ценность получаемых в этих исследованиях результатов. Наиболее известными в психологии являются лонгитюдные исследования, проведенные Б. Г. Ананьевым и последователями его школы. Несмотря на то, что прошло уже немало лет со времени их проведения, научная ценность этих исследований неоспорима и сегодня. Одной из сфер практического применения результатов лонгитюдных исследований является создание системы динамического пролонгированного профессионального психологического отбора лиц операторского профиля.

Любая операторская профессия требует от человека ряда высокоразвитых психофизиологических качеств. В настоящее время в связи с постоянным усложнением техники эти требования все более возрастают, что, в свою очередь, обуславливает актуальность оптимизации системы формирования профессиональной пригодности оператора.

Исходным моментом в формировании профессиональной пригодности является ее прогнозирование, конкретным методом которого служит психологический отбор, направленный на выявление лиц, в наибольшей мере соответствующих по своим психологическим и психофизиологическим свойствам, возможностям и способностям конкретной специальности.

Предпосылки развития проблемы профессиональной пригодности определялись развитием научно-технической революции в промышленности, на транспорте, в военном деле и обусловленной этим необходимостью обеспечения роста производительности труда, профилактики травматизма и текучести кадров, снижения аварийности и профессиональной заболеваемости.

Наибольшая потребность в определении пригодности к овладению профессией возникла в авиации, поскольку профессия летчика представляет собой наиболее сложный и специфический вид операторской деятельности. Летчик одноместного самолета одновременно выполняет функции водителя сложнейшего транспортного средства, штурмана, оператора управления системами, тактика, радиста, — каждая из которых представляет собой фактически самостоятельную специальность. Кроме того, деятельность летчика происходит в условиях перемещения в трехмерном пространстве, нередко вне видимости земли, при воздействии перегрузок, перепадов атмосферного давления и т. д. Была отмечена тенденция увеличения числа аварий и катастроф в связи с усложнением авиационной техники (Платонов, 1957). Причем подавляющее большинство (90%) аварий происходило по вине человеческого фактора, по причине профессиональной непригодности пилотов.

Еще на заре отечественной авиации, в 1910 г., Н. Е. Жуковский выдвинул тезис о том, что не каждый может стать летчиком, обосновав тем самым необходимость научного подхода к созданию системы профессионального психологического отбора в этой сфере деятельности: «При современном состоянии аэропланов далеко не всякий может летать: требуется очень большое внимание, согласие всех движений, находчивость и хладнокровие» (цит. по: К истории отечественной авиационной психологии, 1981, с. 43). В период Первой мировой войны возник вопрос о необходимости практической оценки профессиональной пригодности, проведения психологического отбора летного состава.

Специалисты, занимавшиеся изучением летного труда в 20–40-х годах XX в. (С. Е. Минц, Н. М. Добротворский, С. Г. Геллерштейн, В. В. Стрельцов, И. Н. Шпильрейн и др.), отмечали, что сложные условия летной деятельности предъявляют особые требования к человеку. Они подчеркивали, что ее успех в значительной мере зависит от личных качеств летчика и их роль в этой сфере деятельности более значима, чем в любой другой профессии.

С 1964 г. в летных училищах ВВС был официально введен психологический отбор. Его проходили кандидаты, признанные годными к летному обучению по состоянию здоровья и сдавшие конкурсно-вступительные экзамены. Психологический отбор включал групповое обследование по бланковым методикам («Корректирующая проба», «Сложение с переключением», «Установление закономерностей», «Компасы»), индивидуального обследования (аппараты «ДКН» и «ВНД», таблица «Отыскивание чисел с переключением»), наблюдение и индивидуальную беседу для изучения особенностей

личности кандидата. Результаты обследования по каждой из методик оценивались по 9-балльной шкале. По сумме баллов выделялись четыре группы психологического отбора (ПО) и, соответственно, формулировались следующие заключения:

1 группа ПО – предоставить наибольшие преимущества при поступлении в училище;

2 группа ПО – рекомендовать для поступления;

3 группа ПО – принимать в училище только при высоких показателях конкурсных экзаменов;

4 группа ПО – не принимать в училище.

Введение психологического отбора принесло большой положительный эффект, выразившийся в снижении отсева курсантов из летных училищ (с 75% до 25–30%), повышении безопасности полетов, экономии материальных затрат на обучение, сокращении времени подготовки пилотов.

Большой вклад в развитие и совершенствование системы психологического отбора в авиацию внесли видные специалисты-психологи: К. К. Платонов, Е. С. Завьялов, Б. Л. Покровский, Т. Т. Джамгаров, В. Л. Марищук, Е. А. Милерян, В. А. Бодров, В. А. Пономаренко, Д. И. Шпаченко, В. М. Звоников и другие.

Однако, несмотря на достигнутые результаты, остаются существенные недостатки в системе прогнозирования профессиональной пригодности в авиации. Так, по данным мировой статистики, лишь 15% курсантов становятся первоклассными летчиками (Бодров, Малкин, Покровский, Шпаченко, 1984). Это происходит из-за отсутствия необходимого уровня летных способностей даже у тех, кто закончил летные училища. Данное обстоятельство обусловлено причинами, как организационного, так и методического плана.

В последние годы состав используемых диагностических приемов, методик, аппаратуры и т. п. постоянно совершенствуется, тем не менее, связь показателей психологического отбора с критериями успешности летного обучения сохраняется на том же уровне. Есть основание утверждать, что одним из слабых мест существующей системы психологического отбора авиационных специалистов является то, что она не учитывает особенности *развития личности и ее профессионально важных качеств (ПВК) в процессе обучения и профессиональной деятельности*. Прогноз выводится по результатам лишь одноразового психологического обследования при поступлении в училище. Вместе с тем видные отечественные психологи (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, К. К. Платонов и др.) утверждают, что объективная оценка личности как динамического образования требует ее изучения *в развитии*.

Идея динамического пролонгированного психологического отбора возникла в среде авиационных врачей-психофизиологов, работающих в летных училищах, давно. Еще в 1930-е годы начальник ПФЛ Борисоглебской школы летчиков писал: «Повторное освидетельствование выпускаемых учеников даст те или иные материалы для суждения об упражняемости качеств, о соотношении их с летной успешностью» (цит. по: К истории отечественной авиационной психологии, 1981, с. 198).

В 70-е годы, благодаря энтузиазму психологов-практиков, в авиационной психологии утвердилось мнение, что отбор кандидатов на обучение – это лишь первый этап профессионального психологического отбора, который должен носить пролонгированный характер. Вторым этапом отбора следует считать психологическое изучение особенностей освоения курсантами летного труда в период обучения в училище. Так, Д. И. Шпаченко в своих работах (Шпаченко, 1976; Шпаченко, Гандер, Белов, 1976) обосновал тезис о том, что изучение индивидуально-психологических особенностей курсантов должно осуществляться на основе комплексного метода, целенаправленно, всесторонне и длительно, на каждом этапе (курсе) обучения. «Перспективным представляется проведение двухэтапного пролонгированного профессионального отбора и изучения курсантов летных вузов» (Шпаченко, 1976, с. 9).

Если *первый этап отбора* (проведение ВЛК, ППО и конкурсных экзаменов среди кандидатов при поступлении в училище) хорошо изучен и проводился на высоком уровне повсеместно, то второй этап начал вводиться в практику летного обучения только с середины 1970-х годов в ряде училищ (Качинском, Ейском).

Названный автором «контрольным», *второй этап*, в свою очередь, включал пять периодов: 1-й курс (1-й семестр – теоретическое обучение, 2-й семестр – практическое летное обучение), 2-й, 3-й и 4-й курсы.

1-й курс, 1-й семестр (теоретическое обучение). Задача этого периода состоит в обобщении и детальном рассмотрении первичного отбора, анализе текущей успеваемости, физического развития, результатов тренажерного обучения, в медицинском и психологическом изучении курсантов. Такое комплексное изучение позволяет с большей достоверностью прогнозировать успешность летного обучения, разработать рекомендации по индивидуальному подходу в процессе обучения и воспитания курсантов, по комплектованию летных групп.

1-й курс, 2-й семестр (летное обучение). В конце периода практического обучения подробно изучается успешность освоения

летних программ, теоретической подготовки, физического развития. Проводится углубленный медицинский осмотр и повторное психологическое обследование. При переводе на 2-й курс решается вопрос о целесообразности дальнейшего летного обучения курсанта в данном училище. Разрабатываются организационные, педагогические и другие рекомендации по исследованию индивидуально-психологических особенностей курсантов в процессе дальнейшего обучения.

2-й курс. Изучаются результаты летной и теоретической успеваемости, физического развития, состояния здоровья курсанта. Все эти данные учитываются при его переводе на следующий курс. Выделяются курсанты, перспективные для деятельности летчика-инструктора.

3-й курс (период переучивания с учебного самолета на учебно-боевой). После изучения всех материалов обучения на 1-ом и 2-ом курсах, определяются мероприятия, способствующие успешному освоению летной программы применительно к более сложному типу самолета. Тщательно изучаются курсанты, отобранные для профессиональной деятельности летчика-инструктора; они готовятся по специальной программе. Этот период позволяет в определенной степени судить о точности и правильности оценок на предыдущих периодах отбора и выявлять его сильные и слабые стороны.

4-й курс. На основе тщательного изучения уровня летной подготовки, служебных характеристик, результатов ВЛК и психологического обследования определяется наиболее соответствующий уровню профессиональных качеств и подготовленности данного курсанта-выпускника тип самолета и вид профессиональной деятельности: инструкторская деятельность, испытательная работа, служба в строевой части и др.

Такое комплексное изучение курсантов на протяжении всего времени обучения дает возможность более рациональной расстановки летных кадров, что скажется на повышении безопасности полетов, продлении летного долголетия, моральном удовлетворении трудом и увеличении профессиональной отдачи.

Проведение такой работы позволяет уточнить правильность и точность данных профессионального отбора, как при поступлении в училище (прогностичность методов и тестов ПО, результатов первичной ВЛК, уровня теоретической подготовки поступающих), так и в последующие периоды контроля.

Все сведения, полученные на каждом курсе обучения, заносятся в разработанную автором «Карту психофизиологического изучения курсанта».

Благодаря пролонгированному психологическому отбору появилась возможность не только своевременно выявлять и отсеивать лиц, неспособных к овладению летной профессией, но и оптимизировать методику обучения на основании учета индивидуальных психофизиологических особенностей, корректировать неблагоприятные для летной профессии психические качества, свойства и состояния личности, подбирать летные группы и инструкторов к ним с учетом психологической совместимости, рационально распределять выпускников по типам самолетов и роду будущей деятельности.

Третьим этапом динамического пролонгированного отбора является изучение качества летной деятельности выпускника училища во время прохождения службы в частях. Задачами этого этапа являются отбор летчиков для освоения различных видов полетов, переучивания на новую авиатехнику, выдвижения на различные командные должности, а также решения других задач, вызываемых потребностями конкретных обстоятельств летной работы.

В начале 90-х годов в Институте авиационной и космической медицины Министерства обороны группой сотрудников под руководством В. А. Пономаренко и А. А. Вороны была разработана система психолого-педагогических мероприятий, позволяющая использовать современные методы формирования профессионально важных качеств курсантов летных училищ в процессе обучения (Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов..., 1992). Эта система обеспечивает не только формирование у курсантов профессиональных знаний и умений, но и развитие лежащих в их основе психических, психофизиологических и физических функций.

Вместе с тем существующая система психологического отбора в авиации все еще имеет немало «слабых мест». Одним из них, как уже говорилось, является недостаточный учет особенностей развития личности и ее ПВК в процессе (и под воздействием) профессионального обучения и деятельности. Доказано, что процесс развития психических качеств под влиянием среды, учебной и трудовой деятельности не является плавно поступательным, а подчиняется законам гетерохронности и неравномерности фаз развития.

Другим недостатком является то, что для определения степени профпригодности кандидата обычно используются независимые друг от друга частные показатели психологического обследования (оценки за выполнение тестов), а их интегрирование сводится к простому суммированию баллов. Вместе с тем многие ученые отмечали необходимость учета особенностей сочетаний различных качеств. Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Бодров и другие подчеркивали,

что психика человека представляет собой системное образование и оценивать уровень ее развития можно лишь с учетом внутренних взаимосвязей между элементами этой системы, а не их простой суммы.

В целях совершенствования системы динамического пролонгированного профессионального психологического отбора разработали метод оценки профпригодности, мы учитывали структурно-динамические характеристики психических качеств будущих летчиков (Бодров, Писаренко, 1992).

В работе были выделены первичные (на этапе ПО) структурно-психологические характеристики курсантов летных училищ, изучена их динамика, проанализировано взаимовлияние динамики исследуемых характеристик курсантов и успешности их профессиональной подготовки, обоснованы критерии прогнозирования профессиональной пригодности по данным профотбора на всех этапах его осуществления.

Метод структурно-динамической оценки летных способностей разрабатывался на массиве курсантов шести училищ (более 1,5 тыс. человек) в процессе лонгитюдного (длительного и систематического) психологического исследования в течение четырехлетнего периода их обучения. Один и тот же контингент курсантов обследовался пятикратно (первый раз – при поступлении в училище, затем в конце каждого курса) с помощью единого комплекса психологических методик. Полученные психологические показатели сопоставлялись с внешними критериями (оценками теоретической и летной подготовки, налетом, ранговым местом в учебном звене и др.) на всех этапах обучения в целях выделения типичных структурно-психологических характеристик курсантов и изучения динамики их взаимосвязей.

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что сочетание отдельных ПВК у курсантов образует ряд типичных структур, которые характеризуются, во-первых, наличием определенных внутренних взаимосвязей между компонентами структуры и, во-вторых, иерархическими отношениями между ними. Определение зависимости успешности обучения курсантов от характера структуры ПВК являлось одной из задач исследования.

Показатели уровня развития ПВК у каждого курсанта, выраженные в 9-балльных оценках унифицированных шкал, использовались для создания «психометрического профиля» – графического отображения степени выраженности отдельных ПВК в их взаимосвязи (подробнее о процедуре построения психометрических профилей см. Сергиенко, Бодров, Писаренко, 2003).

Данные эмпирических исследований позволили выделить из множества вариантов 23 наиболее типичные для курсантов летных училищ конфигурации профиля ПВК.

Затем для определения прогностической значимости каждого типа профиля был проведен ретроспективный анализ внешних критериев за весь период обучения. Далее для определения интегральной оценки каждого профиля по критерию прогностической ценности было проведено их шкалирование (относительно закона нормального распределения). Типовые структурно-психологические характеристики с оценкой от 7 до 9 признаны благоприятными для летного обучения; от 4 до 6 – имеющими средний прогноз; от 1 до 3 – неблагоприятными. Таким образом, был разработан простой формализованный способ выражения показателя структурно-психологических характеристик курсантов летного училища.

Проведенные математические процедуры (корреляционный анализ и многомерный факторный анализ) подтвердили, что предложенный психометрический профиль действительно отображает структурную характеристику ПВК курсантов.

В оценку профпригодности с помощью психометрического профиля заранее закладываются закономерности, выявленные в ходе лонгитюдного исследования, ретроспективного анализа динамики этих профилей. В исследовании установлен эффект увеличения степени структурированности ПВК в процессе обучения: формируются специфические взаимосвязи ПВК, наиболее адекватные требованиям летной подготовки на каждом этапе. Таким образом, конфигурация психометрического профиля является достаточно вариативной характеристикой, имеющей определенную динамику в процессе обучения.

Установленная взаимосвязь характеристик структуры ПВК и успешности обучения позволяет говорить о возможности повышения надежности прогнозирования подготовки курсантов за счет периодического уточнения прогноза на каждом этапе учебы на основе учета закономерностей изменения структуры психометрических профилей.

Результаты дискриминантного анализа подтвердили правомерность использования показателей динамики структуры ПВК для прогнозирования профпригодности, а также выявили не изолированное, а совокупное влияние ПВК на успешность летной деятельности.

Выявленные закономерности изменения структуры ПВК в процессе обучения открывают возможность уточнения долгосрочного прогноза профпригодности путем использования результатов психологического обследования курсантов на каждом этапе обучения.

На основании результатов исследования с целью повышения прогностичности профпригодности было предложено дополнить оценку первичного психологического отбора (балл ПО) оценкой структуры психометрического профиля, тем самым учитывая и характер взаимосвязей ПВК, и их динамический компонент.

Сравнение эффективности традиционной оценки (балла ПО), оценки структуры психометрического профиля и обобщенной оценки показало, что последняя наиболее тесно связана с профессиональной успешностью на различных этапах обучения. Так, на 1 курсе балл ПО и балл профиля коррелируют с внешними критериями на уровне $p < 0,05$, а обобщенный балл – на уровне $p < 0,01$; на 4 курсе балл ПО не имеет значимой связи с успешностью летного обучения, балл же профиля и обобщенный балл связаны с ней на уровне $p < 0,05$. Кроме того, обобщенная оценка более точно идентифицирует лиц с различной успешностью профессиональной подготовки на всех этапах обучения, чем каждая из двух составляющих оценок в отдельности (балл ПО – наименее точно). Обобщенный балл с большей точностью ($p < 0,001$) дифференцирует курсантов на группы, полярные по летной успеваемости, чем две других оценки (балл психометрического профиля – $p < 0,01$; балл ПО – недостоверно).

Эти факты подтверждают, что существенное повышение эффективности прогнозирования профессиональной пригодности курсантов летных училищ достигается путем учета особенностей структуры психологических качеств и характера их динамики в процессе обучения.

Основной задачей психологического отбора является своевременный отсев лиц, неспособных к обучению, и выявление тех кандидатов, у которых процесс обучения даст максимальный эффект при минимальной затрате времени.

Профессиональный психологический отбор характеризуется сложностью методов, требует много времени и сил для оценки каждого кандидата. Главная трудность состоит в том, что невозможно с абсолютной точностью предсказать, станет ли тот или иной кандидат хорошим специалистом.

В. А. Бодров (Бодров, 2001) сформулировал принцип динамичности (пролонгированности) определения профессиональной пригодности, предусматривающий рациональную последовательность проведения этой процедуры, что обеспечивает не только повышение надежности прогноза пригодности, но и возможность ее дифференцированного прогнозирования на всех этапах профессионального пути. Согласно этому принципу, надежность результатов

прогнозирования уровня профессиональной пригодности во многом определяется степенью учета особенностей развития личности в процессе обучения и трудовой деятельности (процесс становления личности профессионала) и возможностей изменения профессиональных требований к личности в связи с появлением новых характеристик в содержании трудовых задач.

Психологический отбор должен представлять собой процедуру непрерывного изучения состояния и степени развития профессионально важных качеств личности на всем протяжении обучения и последующей профессиональной деятельности для выработки рекомендаций по оптимальной подготовке, функционированию и переучиванию летного состава.

Современному научно-методическому уровню прогнозирования отвечает только изучение структуры профессионально важных психических качеств в их динамике, развитии.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. М. 2001.
- Бодров В. А., Малкин В. Б., Покровский Б. Л., Шпаченко Д. И.* Психологический отбор летчиков и космонавтов. М., 1984.
- Бодров В. А., Писаренко Ю. Э.* Структурно-динамическая концепция психологического прогнозирования профессиональной пригодности операторов // Развитие идей Б. Ф. Ломова в исследованиях по психологии труда и инженерной психологии. М., 1992. С. 88–100.
- К истории отечественной авиационной психологии: Документы и материалы/Под ред. К. К. Платонова. М., 1981.
- Платонов К. К.* Человек в полете. М., 1957.
- Сергиенко С. К., Бодров В. А., Писаренко Ю. Э.* и др. Практикум по инженерной психологии и эргономике/Под ред. Ю. К. Стрелкова. М., 2003.
- Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ/Под ред. В. А. Пономаренко и А. А. Вороны. М., 1992.
- Шпаченко Д. И.* Методы изучения индивидуально-психологических особенностей курсантов летных училищ. Ростов-на-Дону, 1976.
- Шпаченко Д. И., Гандер Д. В., Белов А. И.* и др. Методические рекомендации по организации и проведению повторного профессионального отбора курсантов летных училищ. Ростов-на-Дону, 1976.

И. М. Пучкова, Д. В. Постнова

О СУБЪЕКТЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие «деятельность» относится к любым активным системам (А. Н. Леонтьев). Когда говорят о психологическом изучении деятельности, то обычно имеют в виду деятельность индивида, или индивидуальную деятельность. Индивидуальная деятельность является составным компонентом деятельности совместной, которая в социальной психологии рассматривается как организованная система активности *взаимодействующих индивидов*, направленная на целенаправленное производство объектов материальной и духовной культуры.

Структура совместной деятельности имеет аналогичные с индивидуальной деятельностью составляющие. Согласно А. Л. Журавлеву, совместная деятельность разворачивается в различных социально-психологических процессах, совокупность и последовательность которых позволяет описывать ее содержательные характеристики и разные формы организации. Характерными признаками совместной деятельности являются: общая цель, общая мотивация, распределение функциональных обязанностей между ее участниками, объединение (или совмещение) индивидуальных деятельностей, понимаемое как образование некоторого *единого субъекта совместной деятельности* и др. Объединение участников приводит к возникновению взаимосвязи и взаимозависимости между ними, что порождает *совместность* как особое качество деятельности.

С. Л. Рубинштейн писал, что сознание человека и формируется, и проявляется в деятельности. Отсюда следует, что оно может быть объективно изучено через свои проявления в ней. Становление личности субъектом как индивидуальной, так и совместной деятельности следует рассматривать как процесс качественного преобразования включенных в деятельность и обеспечивающих

ее осуществление психических и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности. Субъект может преобразовать не только свои психологические ресурсы, но и сами условия и требования деятельности. Когда личность выступает в качестве субъекта деятельности, одни личностные особенности преобразуются, другие развиваются, третьи остаются ведущими личностными характеристиками способа деятельности, определяя большую или меньшую степень ее становления субъектом индивидуальной или совместной деятельности.

Разработка понятия «субъект» в отечественной психологии связана с именами Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и др. Одним из теоретических достоинств понятия «субъект» является его интегральный характер и возможность использования в психологии для обозначения характеристик как индивида («индивидуальный субъект»), так и социальной общности («коллективный, групповой субъект»). Таким образом, понятие «субъект» позволяет выявлять общее в психологических свойствах личности, малой и большой групп и общества в целом.

Важным качеством человека является *субъектность*, которая может рассматриваться на различных уровнях: от элементарных форм взаимосвязанности (потенциальной субъектности) через многообразные формы совместной активности (реальной субъектности) до различных форм групповой саморефлексии как особых, качественно отличных от других форм совместной активности, проявляемой далеко не всякой группой (А. Л. Журавлев). Не менее важной является и такая характеристика, как *целостность субъекта*. Она означает, прежде всего, единство, интегральность его деятельности и других видов его активности.

Таким образом, анализ субъекта индивидуальной и совместной деятельности предполагает выделение таких взаимосвязанных аспектов, как становление и раскрытие субъекта в многообразии форм осуществления им психической активности; анализ и изучение субъекта как участника и организатора системы межличностных взаимодействий и важной составляющей общественных отношений (социальной ситуации развития) и др.

Н. Р. Салихова

**О СПЕЦИФИКЕ БАРЬЕРНОСТИ – РЕАЛИЗУЕМОСТИ
ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ УМСТВЕННОГО
И ФИЗИЧЕСКОГО ТРУДА**

Разработанное Б. Г. Ананьевым представление о человеке как субъекте труда в соединении с широкими комплексными исследованиями человека на различных этапах его возрастного развития, особенно в периоды взрослости, позволило показать, что развитие многих психических функций и процессов зависит от специфики трудовой деятельности.

В современных исследованиях, развивающих представление о человеке как субъекте жизни (С. Л. Рубинштейн; К. А. Абульханова), учитываются представления о человеке как субъекте труда, поскольку профессиональная деятельность – важная сфера развития личности взрослого человека. Вместе с тем многие исследования, исходя из изучения человека как *субъекта труда*, закономерно выходят за рамки только профессиональной деятельности и обращаются к его изучению в качестве *субъекта жизни*. Выявлено, что профессиональная деятельность человека задает профессионально детерминированный образ жизни и образ мира (Е. А. Климов; В. П. Серкин), что проявляется в профессионально обусловленных особенностях семантических пространств оценивания профессионально значимых и профессионально неспецифических стимулов (Н. Ю. Артемьева; Ю. К. Вяткин; Г. А. Урунтаева), смысловой дифференцированности (П. Р. Юсупов) и пространственно-временных аспектах организации образа мира (Н. Н. Бахтина), семантических характеристиках профессиональной направленности (М. М. Абдуллаева) и т. д. В соединении подхода к человеку как субъекту трудовой деятельности с изучением его как субъекта жизни видится один из путей развития идей Б. Г. Ананьева, что осуществляется и в нашем исследовании.

Функции регуляции жизнедеятельности выполняет ценностно-смысловая сфера личности, обеспечивая координацию

деятельностей в различных сферах жизни и их соответствие системе жизненных отношений субъекта с миром (Д. А. Леонтьев). В осуществлении такой регуляции нами описан *механизм барьерности – реализуемости личностных ценностей*, реализующий функцию настройки и коррекции жизнедеятельности в соответствии с преломленными сквозь призму временной трансспективы жизни ценностно-смысловыми содержаниями, формирующими в определенные ее моменты тот или иной спектр «экзистенциальных ожиданий» (Е. Е. Сапогова). Этот механизм является биполярным, включающим противоположные друг другу смысловые *тенденции согласования и рассогласования* параметров важности и доступности ценности, которые в совокупности задают *континуум барьерности – реализуемости личностных ценностей*. Согласно первой тенденции, человек реализует то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно (эмпирически фиксируется как индекс *реализуемости*). Согласно второй – дистанция до ценности еще больше увеличивает ее важность и уменьшает оценку доступности, а высокая доступность понижает важность ценности (эмпирически фиксируется через индексы *проблемности и барьерности*).

Мы полагаем, что параметры барьерности и реализуемости ценностей в период средней взрослости имеют профессиональную специфику. Являясь периодом пика в социальном и профессиональном развитии, этот возрастной период вместе с тем характеризуется сокращением временной перспективы жизни, противостоять чему возможно при наличии долгосрочных целей, включенных в общую жизненную концепцию. В этом важную роль могут играть профессиональные цели и перспективы. Имеются эмпирические данные, говорящие о том, что возможность противостоять сокращению временной перспективы выше у тех, кто имеет более высокий уровень образования и занимается видами деятельности, масштаб которых позволяет ставить новые задачи, порой выходящие за рамки одной человеческой жизни (например, научно-исследовательская деятельность). Многие другие профессии, связанные с невысоким уровнем образования и имеющие ограниченные зоны карьерного роста, не дают возможностей развития через постановку новых профессиональных задач (например, некоторые профессии, связанные с физическим трудом). Это обосновывает гипотезу о наличии специфики барьерности – реализуемости личностных ценностей в зависимости от характера (умственный или физический) трудовой деятельности, что и было проверено эмпирически.

В исследовании приняли участие 96 чел. в возрасте от 40 до 50 лет; из них 46 респондентов имеют высшее образование и занимаются интеллектуальной деятельностью, а 50 – среднее специальное образование и заняты физическим трудом. Для каждого из них определялся *индекс реализуемости* (корреляционная связь параметров важности и доступности ценности – ИР) и *индекс барьерности* (корреляционная связь параметров важности ценности и разницы важности и доступности – ИБ); в качестве дополнительного использовался тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).

Сравнительный анализ средних показателей индивидуальных индексов реализуемости и барьерности в группах, отличающихся по характеру трудовой деятельности, показал, что в группе умственного труда выявляется статистически достоверный сдвиг ($p \leq 0,01$) в континууме барьерности – реализуемости в направлении полюса реализуемости (ИР = 0,25; ИБ = 0,60) по сравнению с группой физического труда (ИР = 0,10; ИБ = 0,75). Также весьма существенными оказались различия в уровне осмысленности жизни между группами. У представителей интеллектуальной сферы деятельности показатели всех шкал теста СЖО находятся в диапазоне средних значений, приближаясь к высоким, в то время как у работников, занятых физическим трудом, наблюдаются существенно более низкие величины параметров осмысленности жизни. При этом сопоставительный анализ всех исследуемых показателей в подгруппах, разделенных по сочетанию двух признаков – характеру трудовой деятельности и полу, – показал отсутствие какой-либо половой специфики внутри групп испытуемых, занятых в одной и той же сфере деятельности.

Таким образом, высокий уровень образования и интеллектуальная деятельность позволяют человеку противостоять снижению физиологической активности организма и объективно сокращающейся временной перспективе и реализовывать основные жизненные ценности. Люди, менее образованные и занятые деятельностью, требующей физической активности, не располагают этими ресурсами, что и приводит к обнаруженному нами преобладанию у них барьерности смысла ценностей основных жизненных сфер.

В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема самоопределения является одной из центральных в общей психологии и психологии личности. В отечественной психологии интерес к проблематике самоопределения усиливается в 70–80-х годах XX в. На современном этапе большинство теоретических и эмпирических исследований выполняется в рамках возрастной, социальной и профессиональной психологии. Вместе с тем число работ, посвященных личностным аспектам феномена, заметно сократилось.

На наш взгляд, это определяется рядом причин. Во-первых, вместо понятия «самоопределение» исследователи предпочитают использовать понятия «самоактуализация», «самореализация», несмотря на то, что эти конструкты имеют разную феноменологическую природу. Действительно, данные явления операционализированы на теоретико-методологическом уровне; разработан диагностический инструментарий для их изучения. Однако, на наш взгляд, традиционная трактовка самоопределения, характерная для отечественной психологии, отражает возможность выбора собственной стратегии жизнедеятельности для больших слоев населения, а стремление к самоактуализации присуще не всем. Во-вторых, в нашем обществе девальвируется идея о том, что человек способен на свободный выбор, а следовательно, и на самоопределение. Ценностью стало изучение контроля над людьми и управления ими, что доказывается технологиями предвыборных кампаний, идеями об «управляемой демократии», «диктатуре закона».

В современном обществе, мировом, а не только российском, когда тотальность и глобальность доминируют в сознании людей, важно изучать способность человека делать свой выбор – осознанный

и осмысленный. Гуманистическая трактовка человека как субъекта жизнедеятельности, его способности к самоопределению заложена в отечественной психологической науке трудами Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, П. М. Якобсона и др.

Обращение к литературным источникам позволяет утверждать, что имеющиеся теоретико-эмпирические представления о самоопределении личности в отечественной науке в целом близки друг другу. Но отмечается и ряд противоречий относительно понимания феноменологии рассматриваемого явления, на что указывают и сами исследователи (М. Р. Гинзбург, В. Ф. Сафин, Т. В. Черникова). В изучении личностного самоопределения мы условно обозначим три направления.

Во-первых, подход к личностному самоопределению в трудных жизненных ситуациях, заложенный трудами К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, Ф. Е. Василюка, Т. Б. Карцевой, С. Л. Рубинштейна.

Во-вторых, самоопределение рядом исследователей рассматривается как новообразование юношеского возраста (Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн, И. Г. Шендрик). В соответствии с такой трактовкой самоопределение характеризуется как формирование мотивационной и ценностно-смысловой сфер. Таким образом, подчеркивается направляющая и регулирующая роль этого процесса в становлении личности.

В-третьих, в отечественной психологической науке самоопределение истолковывается также как процесс формирования и нахождения собственной позиции и отношения к ряду жизненных задач (К. А. Абульханова, В. В. Гулякина, Н. У. Заиченко, З. С. Карпенко, Ю. А. Лунев, В. Ф. Сафин). Данную линию исследования самоопределения личности во многом предопределяют теоретико-методологические положения в изучении личности, ее активности и самосознания, выдвинутые С. Л. Рубинштейном, и комплексный подход к познанию человека, раскрытый Б. Г. Ананьевым.

Целостное изучение человека сближает обозначенные точки зрения, выступая как базисный объяснительный и исследовательский принцип. В частности, Б. Г. Ананьев неоднократно отмечал необходимость рассмотрения целостных аспектов индивидуальности человека – на уровне индивида, личности, субъекта. Способы самовыражения, активная жизненная позиция человека (как атрибуты самоопределения) обусловлены, согласно взглядам ученого, взаимодействием внутренней архитектоники (ценности, цели, установки, мотивы, отношения) и внешних обстоятельств. Такое многоуровневое и целостное понимание человека как субъекта-творца, субъекта деятельности, обладающего внутренними механизмами

и возможностями саморазвития, во многом созвучно нашим идеям о самоопределении личности.

Мы предлагаем рассматривать самоопределение с точки зрения его психологического механизма. Самоопределение – осознанное соотнесение своих сущностных сил (интенции – потребностно-мотивационная сфера, психоденции – характерологические и психофизиологические качества, потенции – возможности и способности) с внешними требованиями (диспозиции) и основанный на этом выбор стратегии жизнедеятельности.

Т.И. Семенова

АДАПТАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ: ИНТЕЛЛЕКТ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Наше исследование выполнено в контексте работ, рассматривающих интеллект как способность, определяющую успешность адаптации человека к новым ситуациям (Дружинин, 1999), и акцентирующих внимание на взаимообусловленности интеллекта и личностных особенностей человека (К. Спирмен, Р. Кэттелл, С. Бранд, В. Иган, Д. Робинсон, Г. Айзенк, Д. Саклофски, Д. Костура, Р. Стернберг, В.М. Русалов и др.). Б.Г. Ананьев подчеркивал важность интеллектуального фактора в структуре личности. Взаимообособление личности и интеллекта противоречит реальному развитию человека, в котором социальные функции, общественное поведение и мотивации всегда связаны с процессом отражения человеком окружающего мира, познанием общества, других людей и самого себя (Ананьев, 1977).

Проведенные нами исследования показали, что интеллект как одна из психологических структур адаптации к окружающей среде опосредует характер проявления механизмов психологической защиты. Взаимосвязь уровня психометрического интеллекта и механизмов психологической защиты (МПЗ) носит сложный, нелинейный характер. Структура связей механизмов психологической защиты и личностных свойств обуславливается уровнем психометрического интеллекта. Для средненизкого и высокого уровней психометрического интеллекта характерно большее количество связей защитных механизмов друг с другом, а также защитных механизмов – с основными личностными свойствами (Семенова, 2003) Наиболее адаптивные формы защитного поведения соответствуют средневысокому уровню психометрического интеллекта (Семенова, 2007).

Характер взаимосвязей между отдельными механизмами психологической защиты и базовыми личностными свойствами,

опосредованный уровнем развития интеллекта, остается, однако, неизученным. В настоящей работе ставилась задача прояснить, выступает ли уровень развития интеллекта тем фактором, который обуславливает адаптивные или дезадаптивные формы проявления личностных свойств.

В ходе анализа взаимосвязей между механизмами психологической защиты и личностными особенностями (факторами «Большой пятерки») в группах с разным уровнем интеллекта обнаружена та же тенденция, которая была выявлена при анализе связей МПЗ между собой: значимые взаимосвязи проявляются только в крайних группах по уровню IQ (Семенова, 2007). Необходимо указать, что к «низкой» группе были отнесены испытуемые с IQ от 82 до 108; к «средней» – с IQ от 109 до 123; к «высокой» – с IQ от 124 до 146. Таким образом, «низкая» группа соответствует среднему уровню интеллекта, «средняя» – средне- высокому уровню и «высокая» – высокому уровню интеллекта.

Таблица 1
Взаимосвязь механизмов психологической защиты
с базовыми личностными свойствами

	МПЗ	Личностные факторы				
		Нейротизм	Экстраверсия	Открытость	Дружелюбие	Добросовестность
Низкая группа	Отрицание	0,27	-0,30	-0,05	-0,20	0,20
	Вытеснение	-0,31	0,26	0,04	-0,18	0,20
	Регрессия	0,73	-0,31	-0,60	-0,29	-0,23
	Компенсация	0,51	-0,14	-0,22	-0,35	0,15
	Проекция	0,21	-0,03	-0,58	0,25	0,23
	Замещение	0,13	-0,03	-0,64	0,21	0,18
	Интеллектуализация	-0,43	0,40	0,00	0,18	0,41
Реактивное образование	0,01	-0,06	-0,11	0,22	0,58	
Высокая группа	Отрицание	-0,09	0,41	0,55	0,35	0,08
	Вытеснение	-0,20	0,64	0,34	0,76	0,49
	Регрессия	0,78	-0,57	-0,25	-0,66	-0,84
	Компенсация	0,60	-0,52	-0,04	-0,69	-0,76
	Проекция	0,44	0,04	0,29	-0,18	-0,55
	Замещение	0,41	0,17	0,14	-0,14	-0,56
	Интеллектуализация	0,03	0,02	0,59	0,06	0,05
Реактивное образование	0,71	-0,58	-0,12	-0,70	-0,73	

При этом если в «высокой» группе испытуемых каждый личностный фактор значимо коррелирует с МПЗ, то в низкой группе только факторы «нейротизм», «открытость», «добросовестность» имеют подобные связи.

В ходе анализа были обнаружены сходные взаимосвязи в крайних группах между нейротизмом и регрессией, нейротизмом и компенсацией. В предыдущей работе нами подробно исследуется взаимосвязь между регрессией и компенсацией, которая, в нашем случае, имеет защитную форму проявления в виде идентификации через идеализацию (более регрессивную форму проявления идентификации). В обеих крайних группах также выявлены более сильные связи нейротизма с регрессией по сравнению с компенсацией (см. табл. 1).

Поскольку для испытуемых крайних групп сверхидентификация или идентификация через идеализацию с кем-то (чем-то) связана с неадекватной реакцией на действительность, склонностью к чрезмерным страстям и порывам, к идеям, далеким от реальности, к неприятным переживаниям (нейротизм), можно предполагать, что такого рода защитное поведение не выполняет адаптивную функцию. Возможно, это происходит из-за регрессивной формы проявления данного защитного поведения или за счет интенсивности его использования.

Еще одна общая взаимосвязь, обнаруженная в крайних группах (хотя она имеет противоположную направленность) – это взаимосвязь между добросовестностью и реактивным образованием. Хотя эта взаимосвязь характерна для обеих групп, но для группы с низким IQ она положительная, а для группы с высоким IQ – отрицательная и более сильная. Развернутый психологический анализ этой взаимосвязи будет приведен для каждой группы отдельно.

Взаимосвязь МПЗ и личностных факторов в «низкой» группе

Помимо взаимосвязей МПЗ с нейротизмом, описанных выше, обнаружены отрицательные корреляции фактора «открытость опыту» с МПЗ «проекция», «замещение», «регрессия» и фактора «добросовестность» – с МПЗ «реактивное образование».

МПЗ «проекция» и «замещение», отрицательно коррелирующие с фактором «открытость опыту», вместе с тем положительно коррелируют друг с другом, как было показано в предыдущей работе. Эту взаимосвязь мы сочли возможным назвать как «оправдывающий» сброс негативных эмоций на безопасные объекты. Так, разрядка отрицательных эмоций происходит на более доступных, «безопасных» людях, на которых проецируются неприемлемые чувства и мысли, что снимает чувство вины за вынужденную разрядку. Эта форма

защитного поведения переключается с таким видом регрессии, как «реализация в действии», при которой неосознаваемые желания или конфликты прямо выражаются в действиях, препятствующих их осознанию (импульсивность и слабость эмоционального контроля, которая свойственна психопатическим личностям). Выявленная взаимосвязь становится объяснимой, если предположить, что чем более человек рефлексивен, интеллектуален, утончен (фактор «открытость к опыту»), тем реже он разряжает отрицательные эмоции на «безопасных» людях и тем меньше проецирует на них свои неприемлемые чувства и мысли, снимая чувство вины за вынужденную разрядку.

Еще один фактор, который имеет значимую корреляцию с МПЗ в этой группе, – это фактор «добросовестность». Данный фактор, измеряющий степень организованности, настойчивости и мотивированности индивида в целенаправленном поведении, положительно коррелирует с реактивным образованием. Хотя взаимосвязь между добросовестностью и реактивным образованием обнаружена в обеих крайних группах, в группе испытуемых со средним уровнем интеллекта она положительная. В данном случае можно сказать, что добросовестность формируется как социально подкрепляемый и одобряемый модус поведения вопреки собственным подлинным чувствам, желаниям и импульсам. Это может проявляться в подчеркнутой аккуратности, граничащей со стерильностью, демонстративной пунктуальности, жесткой организованности и т. п.

Итак, в «низкой» группе испытуемых, только три фактора личностных черт («нейротизм», «открытость к опыту», «добросовестность») имеют взаимосвязи с МПЗ.

Взаимосвязь МПЗ с личностными факторами в «высокой» группе

В этой группе каждый фактор «Большой пятерки» коррелирует с МПЗ. Наибольшее количество связей наблюдается между такими МПЗ, как «регрессия» (4), «компенсация» (4), «реактивное образование» (4), «вытеснение» (3) и четырьмя факторами «Большой пятерки», за исключением фактора «открытость к опыту». Обращает на себя внимание следующая закономерность: вытеснение положительно коррелирует с личностными факторами, тогда как регрессия, компенсация, реактивное образование имеют отрицательные корреляции с этими же факторами. Мы предполагаем, что регрессия, компенсация, реактивное образование вместе образуют защитно-адаптивный комплекс, который лежит в основе таких личностных факторов, как «нейротизм», «экстраверсия», «дружелюбие» и «добросовестность».

Сильная взаимосвязь этих МПЗ с фактором «нейротизм» указывает на то, что эмоциональная стабильность при использовании этих МПЗ не достигается. Для испытуемых «высокой» группы функция этого защитного комплекса проявляется в амбивалентности поведения благодаря использованию регрессии и реактивного образования (на что указывает взаимосвязь этих механизмов, которая была описана выше) либо в идеализации или сверхидентификации с кем-то или с чем-то.

Амбивалентность поведения и эмоциональная зависимость от значимых людей (симбиотические взаимоотношения) обусловлены использованием данного защитного комплекса для разрешения конфликта между стремлением к независимости (в силу неординарности мышления и особенностей возраста) и потребностью в помощи (в понимании и принятии). Но такое защитное поведение не способствует удачной адаптации, поскольку приводит к беспокойству, неадекватности, неуверенности, нервозности, ипохондрии (нейротизму). Поскольку МПЗ «регрессия», «компенсация», «реактивное образование» образуют защитно-адаптивный комплекс, который имеет значимые положительные связи с фактором «нейротизм» и отрицательные взаимосвязи – с экстраверсией, дружелюбием и добросовестностью, можно говорить об интенсивном использовании этих МПЗ и о том, что они принимают участие в формировании указанных личностных факторов. В противовес этому защитному комплексу вытеснение имеет положительные взаимосвязи с этими же факторами. Отсюда следует, что вытеснение является основным из защитных механизмов, участвующих в формировании личностных черт этих факторов.

Отсутствие значимой положительной корреляции вытеснения с фактором «нейротизм» (наличие отрицательной корреляции, хотя не очень значимой), позволяет говорить о достижении эмоциональной стабильности за счет использования данной защиты. В психоаналитической литературе отмечается, что более адаптированные люди используют вытеснение в качестве своей основной защиты, отдавая ему предпочтение по сравнению с менее зрелыми способами решения конфликтов («отрицание», «проективная идентификация» и др.) (Мак-Вильямс, 1986). Вытеснение как защитный механизм может участвовать во многих нормальных повседневных адаптивных процессах личности.

Так, в нашем случае, чем чаще используется вытеснение, тем сильнее выражены такие личностные факторы, как «экстраверсия», «дружелюбие», «добросовестность». В то же время, чем сильнее выражены эти личностные факторы, тем меньше используются

реактивное образование и идентификация (как уже отмечалось выше, регрессия и компенсация в виде защитной формы идеализации с идентификацией). И наоборот, чем меньше вытесняется неприемлемая информация или импульсы, эмоции, тем больше вступают в силу идентификация с идеализированным объектом и реактивное образование.

Аналогичный характер имеет картина взаимосвязей МПЗ и с фактором «нейротизм», правда, корреляция с вытеснением здесь незначима.

Возможно, испытуемым с высоким IQ для успешного результата адаптивного процесса необходимо вытеснение чувства страха быть отвергнутым (связанного с их интеллектуальной «непохожестью»), что позволило бы развить личностные черты, характеризующие положительный полюс факторов «экстраверсия», «дружелюбие», «добросовестность».

Таким образом, для испытуемых «высокой» группы основными защитными механизмами, влияющими на формирование факторов «экстраверсия», «дружелюбие», «добросовестность», являются либо вытеснение, либо защитный комплекс, включающий регрессию, компенсации, реактивное образование.

Теперь рассмотрим более подробно *взаимосвязи между МПЗ и каждым из факторов «Большой пятерки».*

Наибольшее количество связей с МПЗ в этой группе имеет фактор «добросовестность» – шесть. Все взаимосвязи этого фактора имеют отрицательные корреляции с МПЗ, за исключением вытеснения. Напомним, что фактор «добросовестность» (сознательность) измеряет степень организованности, настойчивости и мотивированности индивида в целенаправленном поведении, а также контроль импульсивности. Самая сильная взаимосвязь этого фактора наблюдается с регрессией, затем – с компенсацией. Как уже неоднократно отмечалось, сочетание этих двух защит говорит об идентификации с идеализированным объектом как одной из форм проявления юношеской регрессии. Регрессия часто бывает связана с инфантильной установкой на зависимое поведение, получение помощи и поддержки извне. Как неоднократно упоминалось, в силу неординарности мышления и потребностью в понимании и принятии, из-за непохожести на других, для испытуемых с высоким IQ бывает свойственно такого рода защитное поведение (установка на зависимое поведение).

Следующую по силе корреляцию фактор «добросовестность» имеет с реактивным образованием. Это означает, что чем больше степень организованности, настойчивости и мотивированности индивида в целенаправленном поведении, а также чем выше контроль

импульсивности, тем больше степень осознания своих действительных желаний и импульсов и меньше следование строгим социальным стереотипам (противоположные реактивному образованию проявления).

Одинаковы по силе связи этого фактора с такими МПЗ, как «проекция» и «замещение», сочетание которых характерно для этого возраста. Эту взаимосвязь можно назвать как «оправдывающий» сброс негативных эмоций на безопасных объектах. Таким образом, разрядка отрицательных эмоций происходит на более доступных, «безопасных» людях, на которых индивид проецирует свои неприемлемые чувства и мысли, снимая чувство вины за вынужденную разрядку. Итак, чем больше добросовестность, тем меньше «оправдывающий» сброс негативных эмоций на безопасных объектах. Самая слабая значимая и единственная положительная связь обнаруживается между фактором «добросовестность» и вытеснением. Можно предположить, что вытеснение того, что вызывает чувство тревоги и является неприемлемым для осознания, в большей мере способствует проявлению тех личностных черт, которые характеризуют фактор «добросовестность».

Обобщая все взаимосвязи фактора добросовестность с МПЗ, можно сказать: чем больше выражены личностные черты, составляющие добросовестность, тем больше вытесняется то, что неприемлемо для осознания, и тем меньше осуществляется поиск «козла отпущения», меньше происходит идентификация с идеализированными значимыми людьми, меньше проявления реактивного образования (следования социальным стереотипам). Возможно, вытесняется чувство страха, не позволяющее выразить свои истинные эмоции и вынуждающее следовать социальным стереотипам, сверхидентифицироваться.

Как уже отмечалось выше, в ходе анализа было обнаружено, что одни и те же МПЗ связаны с личностными факторами «дружелюбие», «экстраверсия», «нейротизм». Так, фактор дружелюбие имеет четыре взаимосвязи с МПЗ, три из которых – отрицательные (с регрессией, компенсацией и реактивным образованием) и одна – положительная (с вытеснением).

Фактор «дружелюбие» измеряет качество отношения человека к другим людям на всем континууме – от сочувствия до враждебности в мыслях, чувствах и действиях. В данном случае оказывается, что чем больше происходит вытеснение того, что вызывает чувство тревоги и является неприемлемым для сознания, тем мягкосердечнее, доброжелательнее, доверчивее, услужливее, великодушнее, легковвернее, прямее, становится человек. При этом реже происходит

идеализация значимых лиц и идентификация с ними (на что указывает отрицательная взаимосвязь между этим фактором и регрессией, а также компенсацией); меньше проявляется такая форма регрессии, при которой эмоциональное состояние можно описать как «растворение или полное слияние» с кем-либо и с чем-либо; реже происходит отказ от своих собственных эмоций, импульсов, желаний и замена их на противоположные (отрицательная взаимосвязь с реактивным образованием).

Следующий фактор – «экстраверсия» – имеет связи с теми же МПЗ, что и фактор «дружелюбие». Единственное отличие – значимость взаимосвязей между фактором «экстраверсия» и МПЗ ниже, чем у фактора «дружелюбие» с теми же МПЗ.

Обращает на себя внимание тот факт, что взаимосвязи между фактором «экстраверсия» и такими МПЗ, как «регрессия» и «компенсация», одинаковы по значимости. Это означает, что идентификация может происходить не только через идеализацию или через «полное слияние» с кем-либо или с чем-либо, но и посредством других, более адаптивных способов.

На основании психологического анализа корреляций можно сделать вывод, что чем более человек общительный, активный, доминантный, разговорчивый, ориентированный на людей, оптимистичный, любящий повеселиться, ласковый, тем больше он вытесняет неприемлемые мысли, чувства или восприятие чего-либо, что причиняет беспокойство. И тем меньше происходит идентификация со значимыми людьми – через «полное слияние», либо идеализацию. Меньше используется также такой механизм защиты, как «реактивное образование», преобразующий негативный аффект в позитивный или наоборот.

Как уже отмечалось, при схожести взаимосвязей МПЗ с факторами «дружелюбие», «экстраверсия» и «нейротизм», фактор «нейротизм» имеет незначимую связь с МПЗ-«вытеснение». Взаимосвязь фактора «нейротизм» с регрессией более значимая, чем связь нейротизм – компенсация, т. е. здесь происходит идентификация через регрессию (сверхидентификация).

Нейротизм измеряет приспособленность либо эмоциональную нестабильность, идентифицирует людей, подверженных неприятным переживаниям (дистрессам), склонных к чрезмерным страстям и порывам, к идеям, далеким от реальности, и к неадекватным реакциям на действительность. Таким образом, чем меньше происходит вытеснение неприемлемого для осознания, тем больше сверхидентификация (состояние, при котором человек проникается абстрактными идеями, может быть полностью захвачен, например,

политическими, религиозными или философскими идеалами). Происходит меньшее осознание своих желаний, импульсов и замена их на прямо противоположные («реактивное образование»), и тем больше выражены личностные черты, характеризующие фактор «нейротизм».

Если картина взаимосвязей предыдущих факторов с МПЗ во многом схожа, то взаимосвязи между фактором «открытость опыту» и МПЗ имеют существенные отличия от всех остальных. Данный фактор имеет только две значимые положительные корреляции с такими механизмами защиты, как «отрицание» и «интеллектуализация». Наличие взаимосвязи между фактором «открытость опыту» и МПЗ-интеллектуализацией вполне объяснима, поскольку на положительном полюсе шкалы этого фактора присутствует такая характеристика, как интеллектуальность. И поскольку мыслительный процесс во многом представляет собой процесс интеллектуализации, то взаимосвязь между этим фактором и МПЗ вполне очевидна. При интеллектуализации человек не осознает реальную, инстинктивную природу своих желаний и поступков, а замещает ее на вымышленную причину, гораздо более приемлемую и для него, и для общества. Часто процесс искажения реальности (неосознанности) достигается за счет использования такого МПЗ, как «отрицание». Компонент отрицания можно найти в большинстве более зрелых защит (Мак-Вильямс, 1998).

Поскольку наличие положительных характеристик, определяющих фактор «открытость опыту», предполагает компетентное функционирование, то некоторая отчужденность необходима и может осуществляться с помощью таких защит, как «интеллектуализация» и «отрицание». Интеллектуализация сдерживает обычное переполнение эмоциями путем отделения аффективного аспекта переживания от своей когнитивной составляющей (Мадди, 2002).

Таким образом, такие личностные черты, как богатое воображение, высокая восприимчивость, интеллектуальность, любопытство, широта интересов, креативность, оригинальность, нетрадиционность, утонченность, рефлексивность, возрастают у испытуемых данной группы по мере использования МПЗ «интеллектуализация» и «отрицание». В целом, необходимо отметить, что для испытуемых «высокой» группы характерно наличие значимых корреляций между каждым фактором личностных черт и различными МПЗ. Несмотря на участие во взаимосвязях различных МПЗ, можно выделить основные механизмы защиты, которые влияют на личностные черты четырех факторов: «нейротизм», «экстраверсия», «добросовестность», «дружелюбие» – это «вытеснение», «регрессия»

и «компенсация» (идентификация через идеализацию), «реактивное образование». Коррелируя с четырьмя факторами «Большой пятерки», они могут выступать в качестве основных МПЗ, которые определяют личностные проявления этих факторов у испытуемых данной группы. Опираясь на взаимосвязи основных механизмов защиты с факторами личностных черт, можно сказать, что МПЗ-«вытеснение» опосредует более адаптивную защитную форму поведения, чем защитно-адаптивный комплекс, состоящий из МПЗ-регрессии, компенсации, реактивного образования. Несмотря на то, что люди могут использовать целый спектр защит, классификация происходит в соответствии с характерными для них способами справляться с тревогой (Reich, 1983). Это позволяет утверждать, что эти механизмы защиты могут быть определяющими в степени адаптивности поведения, характерного для данной группы, так как стереотипное использование одних и тех же сочетаний МПЗ в различных ситуациях может вызвать проблемы в различных сферах жизни. Человек, отвечающий на любой стресс привычным для него образом, не столь психологически благополучен по сравнению с человеком, пользующимся различными, зависящими от обстоятельств способами (Shapiro, 1965).

Выводы

Сравнительный анализ проведенного исследования показал, что для людей со средненизким и высоким уровнем психометрического интеллекта характерно большее количество связей защитных механизмов с базовыми личностными свойствами. Количество и характер связей между данными переменными показывает, что менее адаптивные формы защитного поведения свойственны средненизкому и высокому уровням психометрического интеллекта.

Таким образом, уровень интеллекта может выступать в качестве модератора, опосредующего взаимосвязь паттернов МПЗ с личностными чертами. Количество и характер взаимосвязей между показателями МПЗ и личностными чертами связаны с уровнем развития интеллектуальных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
Мадди С. Теории личности. СПб., 2002.
Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 1998.
Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация. Ереван, 1988.

- Семенова Т. И.* Взаимосвязь интеллектуальных способностей и механизмов психологической защиты // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / Под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова. М., 2003. С. 138–145.
- Семенова Т. И.* Особенности защитных форм поведения, обусловленных разным уровнем интеллекта: Материалы конференции, посвященной 35-летию ИПРАН. М., 2008 (в печати).
- Reich W.* Character analysis. N. Y., 1972.
- Shapiro D.* Neurotic styles. N. Y., 1965.

М. Т. Таллибулина

ГЕНДЕРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

В современной психологии гендерное направление и «психология пола» различаются теоретико-методологическими основаниями. Понятие «пол» используется для обозначения анатомо-физиологических особенностей мужчин и женщин. Термин «гендер» указывает, прежде всего, на *социальные ожидания* относительно межполовых различий в психических особенностях и моделях поведения. Однако именно исследования половых различий оказали наиболее значимое влияние на становление и развитие гендерного направления в психологии.

В 60-е годы XX в. в своем теоретико-экспериментальном учении о человеке Б. Г. Ананьев одним из первых в отечественной науке обосновал необходимость изучения половых характеристик как *первичных* свойств индивидуальности (Ананьев, 1968). В дальнейшем, благодаря работам Б. Г. Ананьева и И. С. Кона, были определены приоритетные направления исследований в области психологии пола. Одной из центральных линий такого рода исследований является систематическое и комплексное изучение «дифференциально-психологических характеристик между представителями полов в возрастной динамике» (Клецина, 2004).

В настоящем исследовании на эмпирическом уровне понятия «пол» и «гендер» не разводятся. Предполагается (хотя данная гипотеза специально не тестируется), что обнаруженные межполовые различия могли явиться следствием существующей в социуме и его институтах дифференциации мужской и женской ролей, их функций и статуса.

Среди большого многообразия одаренностей изучение психологических основ музыкального дарования привлекает наибольший исследовательский интерес, поскольку музыкальная одаренность

является одним из самых ранних и, как правило, наиболее ярких видов детской одаренности.

В свете учения об интегральной индивидуальности, развиваемого в Пермской психологической школе, одаренность предстает **системным, качественным образованием, интегрирующим**, с одной стороны, комплекс специальных способностей к той или иной деятельности, с другой, – комплекс свойств разных уровней индивидуальности человека (Вяткин, 2003).

1 Организация эмпирического исследования

Цель работы состояла в изучении *гендерных* особенностей проявления индивидуальности музыкально одаренных учащихся на разных этапах онтогенеза.

В исследовании на уровне «рабочих», использовались следующие понятия: *музыкальность* – качественно своеобразное сочетание универсальных для успешного выполнения любого вида музыкальной деятельности (слушание, сочинение, исполнение, преподавание) музыкальных способностей (Теплов, 1985; Голубева, 2005 и др.).

Музыкальная одаренность – комплексное психологическое образование, включающее, наряду с музыкальностью, общие, не специально музыкальные свойства психики человека, качественно своеобразное сочетание которых с компонентами музыкальности обеспечивает возможность успешного и творческого выполнения различных видов музыкальной деятельности (Теплов, 1985; Голубева, 2005 и др.).

Исходя из такого понимания одаренности, *гипотеза* нашего исследования формулировалась следующим образом: музыкальная одаренность представляет собой качественно своеобразное (в связи с полом и возрастом одаренных школьников) сочетание *музыкальных способностей* (перцептивных, когнитивных, творческих), а также *свойств личности, темперамента и нервной системы* (Таллибулина, 2003).

Эмпирическое исследование проведено на 334 школьниках в возрасте от 6 до 19 лет, обучающихся на исполнительских отделениях основных инструментальных специальностей (фортепианной, струнной, народной, духовой) музыкальных школ и музыкального училища г. Перми. На основании экспертных оценок и учета уровня музыкальных достижений, 163 школьника были отобраны в экспериментальную группу («музыкально одаренных» учащихся). Группу составили, главным образом, лауреаты и дипломанты региональных, всероссийских и международных музыкальных конкурсов и фестивалей, стипендиаты фондов для одаренных детей. В контрольную группу вошли остальные школьники (171 человек).

2 Результаты и их обсуждение

Полученные результаты позволил описать «психологический портрет» музыкально одаренных мальчиков и девочек на разных этапах онтогенеза. Изложение результатов представлено в логике от младшего школьного к юношескому возрасту. Основной акцент сделан на обнаруженных *гендерных* особенностях проявления индивидуальности музыкально одаренных учащихся.

2.1 Особенности структуры музыкальной одаренности мальчиков и девочек младшего школьного возраста

Оказалось, что уже в младшем школьном возрасте *структура музыкальности* (как основа музыкальной одаренности) мальчиков и девочек качественно своеобразна. Так, ключевыми способностями в структуре музыкальности одаренных мальчиков явились *музыкально-ритмическая способность* и *музыкальный слух*, тогда как в группе девочек, наряду с указанными способностями, особое, самостоятельное значение имеет эмоционально-творческая составляющая музыкальности (*мелодический слух* и *творческий компонент музыкального мышления*).

Данный факт указывает на своеобразие в проявлениях одаренности в связи с полом: музыкальность мальчиков *аналитична*, музыкальность девочек *эмоциональна* и *творчески «заряжена»*. При этом различий в абсолютной величине показателей музыкальности у мальчиков и девочек не обнаружено; все изучаемые музыкальные способности (в сравнении с контрольными группами) высоко развиты.

Структура музыкальной одаренности в подгруппах одаренных младших школьников мальчиков и девочек включает блок *музыкальных способностей*, *творческую* и *личностную* составляющие. Однако «наполнение» этих компонентов у мальчиков и девочек различно. Так, в группе мальчиков высокое развитие музыкальных способностей сопровождается *низкими показателями невербального интеллекта* (в тесте Равена: $-0,549$) и *эмоциональной стабильностью* («нейротизм» в тесте Айзенка: $-0,390$); в группе девочек – *высокими показателями невербального интеллекта* (в тесте Равена: $0,420$); хорошо развитым *практическим мышлением* («фактор В» в опроснике Кеттелла: $-0,545$), *отсутствием напряженности* («фактор Q4» в опроснике Кеттелла: $-0,614$), *социальной смелостью* и *артистизмом* («фактор Н» в опроснике Кеттелла: $0,608$).

Гендерные различия касаются и *креативной* составляющей структуры индивидуальности. У мальчиков показатели невербального творческого мышления сопровождаются такими инди-

видуальными свойствами, как *социальная робость* («фактор Н» в опроснике Кеттелла: $-0,679$); *скромность* («фактор Е» в опроснике Кеттелла: $-0,643$); *замкнутость* («фактор А» в опроснике Кеттелла: $-0,539$); *уравновешенность нервных процессов* ($0,455$); склонность к *уединению* («фактор F» в опроснике Кеттелла: $-0,424$); но при этом высокими показателями *вербального интеллекта* («фактор В» в опроснике Кеттелла: $0,499$).

В группе девочек оригинальность и беглость творческого мышления сопровождаются *эмоциональной нестабильностью* («нейротизм» в тесте Айзенка: $0,697$) и высокими показателями *мелодического (эмоционально-интонационного) слуха* ($0,466$). Вновь проявляется связь музыкальной одаренности (и ключевого ее компонента – креативности) у мальчиков – младших школьников с интеллектом, *аналитическими* способностями, у девочек – с *эмоциональной возбудимостью* и интонационным (*коммуникативным*) музыкальным слухом.

Кроме того, перцептивный (звуковысотный) музыкальный слух и продуктивное (творческое) музыкальное мышление у девочек образуют отдельный фактор и коррелируют с такими личностными свойствами, как *тревожность* («фактор О» в опроснике Кеттелла: $0,606$) и *слабый самоконтроль* («фактор G» в опроснике Кеттелла: $-0,495$). Таким образом, вновь эмоциональность девочек оказывается значимой составляющей одаренности, притом даже в отношении к их музыкально-аналитическим способностям.

Итак, налицо *качественное своеобразие* структур музыкальной одаренности в группах младших школьников мальчиков и девочек. При этом сравнительный анализ средних величин всей совокупности изучаемых показателей по t-критерию Стьюдента в группах музыкально одаренных мальчиков и девочек значимых различий не выявил. Таким образом, имеет значение не столько выраженность изучаемых показателей, сколько *своеобразие их взаимной связи*.

Представляют интерес и обнаруженные различия в абсолютных показателях между экспериментальной и контрольной выборками мальчиков и девочек. У мальчиков, не вошедших в группу музыкально одаренных, выше абсолютные показатели *гибкости творческого мышления* – t-критерий $-2,095$ ($p \leq 0,05$); тогда как одаренные мальчики при этом более *эмоционально сензитивны* («фактор I» в опроснике Кеттелла: t-критерий $2,415$, $p \leq 0,05$). Т. е. одаренные мальчики склонны предлагать менее разнообразные, чем их сверстники, идеи. При этом одаренные мальчики более эмоциональны и чувствительны в сравнении с мальчиками из контрольной группы. Однако, как уже отмечалось, эмоциональность одаренных мальчиков

(в отличие от одаренных девочек) младшего школьного возраста не является решающим фактором в структуре их музыкальной одаренности.

2.2 Особенности структуры музыкальной одаренности мальчиков и девочек подросткового возраста

Сравнение факторных *структур музыкальности* в группах подростков, мальчиков и девочек, позволяет отметить более весомую роль *музыкальной памяти* у девочек по сравнению с мальчиками (факторные нагрузки – 0,852 и 0,352, соответственно). Таким образом, значение музыкальной памяти в музыкальности одаренных девочек более выражено.

Представляет интерес и выявленная в группе мальчиков «опозиция» эмоционально-интонационного музыкального слуха и когнитивных компонентов музыкальности (музыкальная память, музыкальное мышление). Полагаем, что данный факт может быть объяснен наличием *компенсаторных механизмов* в структуре специальных способностей одаренных мальчиков-подростков. Таким образом, высокая продуктивность музыкальной деятельности в этот период у одаренных мальчиков может достигаться психологически различными путями: либо благодаря хорошо развитым *эмоциональным* компонентам музыкальности (интонационному слуху, эмоциональной отзывчивости на музыку), либо благодаря *когнитивным* (аналитическим) музыкальным способностям.

Любопытно, что ни в одной другой группе *одаренных музыкантов* компенсаторные отношения между показателями музыкальности не были выявлены. Однако данный вид отношений имеет широкое распространение в контрольных группах учащихся.

Таким образом, структуру музыкальности подростков мальчиков и девочек вновь отличает значительное своеобразие. Различий же в абсолютных величинах измеряемых показателей (по *t*-критерию Стьюдента), как и в группе младших школьников, не обнаружено.

Структура музыкальной одаренности в группе подростков мальчиков и девочек также весьма специфична. Так, в «картине» одаренности подростков-мальчиков *невербальный интеллект* не обнаружил ни одной значимой связи с компонентами музыкальности. В группе же девочек *невербальный интеллект* «плотно» взаимодействует и с перцептивными музыкальными способностями (*музыкальный слух, чувство ритма*), и с когнитивно-творческими компонентами музыкальности (*музыкальная память, продуктивное музыкальное мышление*).

Вместе с тем компоненты *креативности* в невербальной сфере, наоборот, у мальчиков образуют тесную взаимосвязь с компонентами музыкальности. Т. е. высокая музыкальность одаренного подростка-мальчика сопровождается актуализацией креативного ресурса и креативной активностью. В группе девочек роль невербальной креативности в структуре индивидуальности невелика. Из всех компонентов креативности только способность варьировать идеи (*гибкость*) имеет значение для выраженности *мелодического* (эмоционально-интонационного) *слуха* и *чувства метра*.

При этом абсолютные значения двух других показателей креативного мышления: оригинальности и беглости, – а также вербального интеллекта, значимо выше именно в группе девочек: различия в показателях *оригинальности* – *t*-критерий $-4,640$ ($p \leq 0,001$); *интеллекте* («фактор В» в опроснике Кеттелла – *t*-критерий $-3,158$, $p \leq 0,01$); *беглости* – *t*-критерий $-2,371$ ($p \leq 0,05$).

В том, что касается характеристик нервной системы, также обнаруживается гендерная специфика. Так, у мальчиков *сила* и *подвижность нервных процессов* имеет значение для выраженности показателей *музыкально-ритмической способности* и степени *оригинальности* креативных идей. У девочек же *сила нервной системы* связана с *эмоционально-интонационным музыкальным слухом*, *чувством метра*, а также степенью разнообразия креативных идей (*гибкостью креативного мышления*), тогда как *подвижность нервных процессов* обратно коррелирует с показателями *музыкального мышления*.

Таким образом, показатель силы нервной системы является важным в связи с ритмической способностью: чем более вынослива и работоспособна нервная система, тем лучше подростки (независимо от пола) «владеют временем» в музыке. В отношении других компонентов одаренности, роль силы – слабости, подвижности – инертности нервных процессов неоднозначна и специфична в связи с полом одаренных школьников. Полученные результаты, на наш взгляд, *дополняют* имеющиеся в лаборатории Э. А. Голубевой (Голубева, 2005) многочисленные факты относительно взаимной связи параметров музыкальности и свойств нервной системы.

Кроме того, обнаружены высоко значимые различия между экспериментальной и контрольной группами подростков в выраженности показателей музыкальности, причем равно как в общей возрастной выборке, так и в подгруппах мальчиков и девочек отдельно. Это свидетельствует о высоком уровне развития всех исследуемых музыкальных способностей у музыкально одаренных подростков (также как и младших школьников) в сравнении с испытуемыми контрольных групп.

Итак, структура индивидуальности в подгруппах мальчиков и девочек концептуально схожа, но содержательное «наполнение» ее компонентов различно. Наши данные вновь позволяют заключить, что для структуры таланта решающее значение имеет не столько абсолютная величина показателей компонентов одаренности, сколько их *качественно-своеобразное сочетание*. Свидетельства в пользу данного факта мы находим в работах Б. М. Теплова, а также его учеников (Теплов, 1985; Голубева, 2005 и др.).

2.3 Особенности структуры музыкальной одаренности юношей и девушек

В юношеском возрасте в *структуре музыкальности* значимую роль играет *музыкально-языковая способность* (способность понимать музыкальную речь, осмысленно воспринимать музыкальные идеи) (Кирнарская, 2004). Данная способность «связывает» все другие компоненты музыкальности (перцептивные, когнитивные, творческие), благодаря чему музыкальность в юношеском возрасте, по сравнению с другими возрастами, представляет собой *качественно новую* структуру. Одаренный музыкант в этом возрасте способен не просто слышать и анализировать, но и *расшифровывать* содержательные параметры музыки; его музыкальность носит *коммуникативный* характер.

Причем данный факт в наибольшей мере свойствен музыкально одаренным девушкам. Сравнительный анализ выраженности показателей музыкальности в подгруппах юношей и девушек показал, что девушки в сравнении с юношами имеют преимущество по параметрам *музыкально-языковой способности* – *t*-критерий $-2,636$ ($p \leq 0,05$), а также *чувству темпа* – *t*-критерий $-2,321$ ($p \leq 0,05$).

Таким образом, в рассматриваемый возрастной период «гендерный эффект» распространяется и на выраженность параметров музыкальности. Заметим, что в младшем школьном и подростковом возрастах значимых различий в значениях музыкальных способностей между мальчиками и девочками не обнаружено.

Специфику *структуры музыкальной одаренности* юношей, в сравнении с девушками, составляет «оппозиция» некоторых компонентов музыкальности (*музыкальный слух* и *музыкально-языковая способность*) и показателей *невербального творческого мышления*. Т. е. одаренность к музыке у юношей имеет особое содержание, как бы «узко специализируется», и уровень креативности в музыке не совпадает с уровнем креативности в других сферах. При этом *высокие значения показателей музыкальности* характеризуются хорошим *практическим мышлением*, тогда как высокие значения

показателей *креативности* в невербальной сфере – хорошим *абстрактным мышлением* («фактор В» в опроснике Кеттелла: –0,379).

Таким образом, комплекс показателей музыкальности в группе юношей сопровождаются *низкими значениями невербального творческого мышления*: беглость (–0,908); оригинальность (–0,808); гибкость (–0,744), а также такими свойствами, как *низкая эргичность* (в опроснике Русалова: –0,805); *слабость нервной системы* (–0,779); *рациональность* («фактор I» в опроснике Кеттелла: –0,447); *непостоянство* («фактор G» в опроснике Кеттелла: –0,402); *низкая пластичность* (в опроснике Русалова: –0,382).

Хороший *невербальный интеллект* (0,551) и *чувство ритма* (0,403) сопровождаются: *замкнутостью* («фактор А» в опроснике Кеттелла: –0,611); *практичностью* («фактор М» в опроснике Кеттелла: –0,497); *доверчивостью* («фактор L» в опроснике Кеттелла: –0,471); а также *высоким темпом* (в опроснике Русалова: 0,462); *отсутствием напряженности* («фактор Q4» в опроснике Кеттелла: –0,414); *конформностью* («фактор E» в опроснике Кеттелла: –0,365); *низкой эргичностью в социальной сфере* (в опроснике Русалова: –0,361).

В группе девушек компоненты музыкальности образуют наиболее многочисленные (из всех рассматриваемых возрастных и гендерных групп) взаимосвязи со свойствами индивидуальности.

Любопытно, что, в отличие от группы юношей, у девушек показатели *творческого мышления* – оригинальность (0,749) и беглость (0,549) – связаны с *невысоким чувством темпа* (–0,528), но *хорошим гармоническим слухом* (0,483); а также такими свойствами личности, как *низкая эргичность в социальной сфере* (в опроснике Русалова: –0,878); *мечтательность* («фактор M» в опроснике Кеттелла: 0,717); *неконформизм* («фактор Q2» в опроснике Кеттелла: 0,608); *замкнутость* («фактор А» в опроснике Кеттелла: –0,566) и *низкая пластичность в социальной сфере* (в опроснике Русалова: –0,485).

Хорошее *абстрактное мышление* («фактор В» в опроснике Кеттелла: 0,451) и *чувство темпа* (0,405) сопровождаются такими индивидуальными свойствами, как *низкая эмоциональность в социальной сфере* (в опроснике Русалова: –0,686); *пластичность в предметной сфере* (в опроснике Русалова: 0,655); *низкая эмоциональность* (в опроснике Русалова: –0,643); *неуравновешенность нервных процессов* (–0,628); *высокий темп в социальных контактах* (0,624); *подвижность нервной системы* (0,588); *артистизм* («фактор N» в опроснике Кеттелла: 0,573); *непостоянство* («фактор G» в опроснике Кеттелла: –0,513); *уверенность в себе* («фактор O» в опроснике Кеттелла: –0,479); *высокий темп деятельности* (в опроснике Русалова: 0,442).

Показатели музыкального ритма (0,713), мелодического слуха (0,681) и музыкально-языковой способности (0,617) сопровождаются такими свойствами, как *оптимизм* («фактор F» в опроснике Кеттелла: 0,576) и *консерватизм в интеллектуальной сфере* («фактор Q1» в опроснике Кеттелла: -0,471).

Наконец, *перцептивный музыкальный слух* (0,543) и *музыкальную память* (0,459) сопровождают показатели *эргичности* (в опроснике Русалова: -0,738), *слабости нервной системы* (-0,683), а также *проницательность* («фактор N» в опроснике Кеттелла: 0,621) и *эмоциональная неустойчивость* («фактор C» в опроснике Кеттелла: -0,562).

Кроме того, выяснилось, что музыкально одаренные девушки, по сравнению с юношами, характеризуются более высокими значениями показателей *музыкального темпа* – t-критерий -2,321 ($p \leq 0,05$); *музыкально-языковой способности* – t-критерий -2,636 ($p \leq 0,05$), а также *вербального интеллекта* («фактор В» в опроснике Кеттелла: t-критерий -2,698, $p \leq 0,05$) и *подвижности нервной системы* – t-критерий -2,768 ($p \leq 0,01$). Девушки более *практичны* и *реалистичны*, тогда как юноши более *мечтательны* («фактор М» в опроснике Кеттелла: t-критерий 2,296, $p \leq 0,05$).

Выявлены высоко значимые ($p \leq 0,001$) различия по всем параметрам *музыкальности*, а также по показателям *подвижности нервной системы* – t-критерий 3,815 ($p \leq 0,001$), *силы нервной системы* – t-критерий 2,519 ($p \leq 0,05$) и *невербального интеллекта* – t-критерий 2,265 ($p \leq 0,05$) между экспериментальной и контрольной выборками учащихся.

Т. е. музыкально одаренные учащиеся юношеского возраста характеризуются большей силой и подвижностью нервных процессов, хорошим невербальным интеллектом. Кроме того, во всех изучаемых возрастах, у музыкально одаренных школьников музыкальность выше, чем у сверстников из контрольных групп.

Одаренные девушки при этом, по сравнению с девушками из контрольной группы, имеют более высокие значения *вербального интеллекта* («фактор В» в опроснике Кеттелла – t-критерий 3,363, $p \leq 0,01$), *эмоциональности* (в опроснике Русалова – t-критерий 2,659, $p \leq 0,05$) и *эргичности* – t-критерий 2,297 ($p \leq 0,05$).

Музыкально одаренные юноши, по сравнению с юношами из контрольной группы, более *склонны к фантазированию, мечтательны* («фактор М» в опроснике Кеттелла – t-критерий 3,333, $p \leq 0,01$).

Итак, в юношеском возрасте, как и в других исследованных возрастных группах, структура музыкальной одаренности *гендерно специфична*. Значит, обучение одаренных музыкантов должно вестись

с учетом не только возрастных особенностей становления их личности и одаренности, но и в соответствии с логикой становления их гендерной идентичности.

2.4 Общие выводы

Основные закономерности этого процесса у музыкально одаренных учащихся, таким образом, сводятся к следующему:

- 1 В младшем школьном возрасте значимой составляющей одаренности девочек является *эмоциональность* и *интонационный музыкальный слух*, тогда как музыкальность мальчиков в этот период предполагает высокое развитие *аналитических, абстрактных способностей* и *эмоциональную стабильность*.
- 2 В подростковом возрасте у одаренных мальчиков высокая продуктивность музыкальной деятельности достигается разными путями: либо благодаря *эмоциональной* стороне музыкальности (интонационному слуху, эмоциональной отзывчивости на музыку), либо благодаря *когнитивным* музыкальным способностям (музыкальная память и мышление). Причем музыкальность одаренного мальчика предполагает *творческую активность*, актуализацию креативного ресурса, тогда как у одаренных девочек роль креативности в структуре одаренности невелика, однако имеет значение выраженность *невербального интеллекта* и *музыкальной памяти*.

У мальчиков-подростков степень *оригинальности* креативных идей и *ритмическую* способность определяют *сила* и *подвижность* нервной системы. У девочек *сила* нервных процессов имеет значение для *интонационной* способности (мелодический слух), чувства *темпа*, а также степени *разнообразия* креативных идей (гибкость креативного мышления), при этом для высоты показателей *музыкального мышления* имеет значение невысокая подвижность (*инертность*) нервных процессов.

- 3 Одаренность к музыке у юношей «узко специализируется», и уровень креативности в музыке не совпадает с уровнем креативности в других сферах. При этом высокие значения показателей *музыкальности* сопряжены с хорошим *практическим* мышлением, тогда как высокие значения показателей *креативности* в невербальной сфере – с хорошим *абстрактным* мышлением.

Музыкальность одаренных девушек отличает *коммуникативный* характер: они более, чем одаренные юноши, способны не просто слышать, но «*считывать*» и *расшифровывать* содержательные параметры музыки. Кроме того, у одаренных девушек

выше показатели абстрактного мышления, они более практичны и реалистичны, тогда как юноши более мечтательны.

Представленное исследование выполнено в русле идей, последовательно развиваемых в Пермской психологической школе, и продолжает линию *гендерных исследований* в психологии. Вместе с тем полученные результаты способствуют развитию положений, высказанных в середине прошлого века Б. Г. Ананьевым, о (1) необходимости системного, комплексного изучения человека как *индивидуальности*, (2) важности проведения дальнейшего анализа *межполовых различий* в выраженности психофизиологических и индивидуально-психологических свойств на разных этапах онтогенеза (Ананьев, 1968).

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Вяткин Б. А., Таллибулина М. Т. Одаренность в свете учения об интегральной индивидуальности // Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика / Под ред. Б. А. Вяткина. Пермь, 2005. С. 368–376.
- Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна, 2005.
- Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М., 2004.
- Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб., 2004.
- Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявлений: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2003.
- Теплов Б. М. Избранные психологические труды. В 2-х тт. Т. 1. М., 1985.

Г. В. Турков

Узкий – широкий диапазон эквивалентности у экстравертов и интровертов

На протяжении последних десятилетий, как справедливо отмечает Е. И. Степанова, в психологии происходит все большая дифференциация накопленных научных знаний и человека «растащили» по отдельным ее отраслям. Настало время комплексного изучения человека, предполагающее рассмотрение его целостности посредством выявления различных связей, составляющих эту целостность (Степанова, 1994).

Б. Г. Ананьев считал, что в целостной природе человека не существует изолированных функций, процессов, независимых способностей, свойств и качеств. В частности, он писал о том, что в теории личности недооценивается значение интеллекта в структуре личности и вместе с тем в теории интеллекта слабо отражены психологические характеристики личности, опосредствующие ее интеллектуальные функции (Ананьев, 1996).

Исходя из этих теоретических предпосылок, мы считаем, что для изучения взаимосвязей интеллекта с личностными характеристиками будет весьма полезно исследовать проявление когнитивных стилей у экстравертов и интровертов, поскольку, как отмечает М. А. Холодная, для большинства когнитивных стилей имеет место их «внедренность» в сферу личности (Холодная, 1990).

В нашем исследовании рассматривается своеобразие проявления когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» у экстравертов и интровертов. В работах отечественных авторов этот стиль интерпретируется как «аналитичность – синтетичность» и характеризует индивидуальные различия в особенностях ориентации на черты сходства или черты различия объектов.

В исследовании приняли участие 108 испытуемых мужского пола в возрасте от 17 до 20 лет: курсанты Колледжа милиции № 2 ГУВД г. Москвы.

Испытуемые проходили тестирование по личностному опроснику Айзенка (ЕРІ) в адаптации В. М. Русалова для выявления уровня экстраверсии. Для выявления узости – широты диапазона эквивалентности использовалась модификация методики «Свободная сортировка объектов» В. Колги (карточки со словами, обозначающими различные аспекты категории «время»).

Для оценки данного когнитивного стиля мы использовали как основной показатель количество выделенных групп и как дополнительный – коэффициент категоризации, характеризующий критерии сортировки слов в виде суммы баллов по результатам оценки основания выделения каждой из групп (название категориального признака), деленной на количество групп.

Первоначально для статистической обработки полученных данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. На уровне корреляционного анализа не было выявлено значимых связей между уровнем экстраверсии и количеством выделенных групп, а также между уровнем экстраверсии и коэффициентом категоризации. Это говорит о том, что прямой зависимости между уровнем экстраверсии и показателями узости – широты диапазона эквивалентности нет.

В соответствии с феноменом «расщепления» полюсов когнитивных стилей, выявляющемся на основе сочетания основного и дополнительного показателей по данной стилевой методике («количество групп» и «коэффициент категоризации»), полюс «узкий диапазон эквивалентности» скрывает два субполюса – «детализаторов» и «дифференциаторов», а полюс «широкий диапазон эквивалентности» – «категоризаторов» и «глобалистов», соответственно (Холодная, 2002).

Для выявления соответствующих субгрупп целесообразно использование кластерного анализа, так как он обеспечивает более строгое разделение испытуемых по субгруппам (там же). Поэтому с целью выделения однородных субгрупп испытуемых по данному стилевому измерению и выявления в этих субгруппах экстравертов и интровертов был использован кластерный анализ по методу Уорда.

В рамках когнитивного стиля узкий – широкий диапазон эквивалентности выделились три кластера: субгруппы «глобалисты» (48,2%), «категоризаторы» (36,1%) и «детализаторы» (15,7%). Полюс «узкий диапазон эквивалентности» «расщепился» в виде выпадения субгруппы «дифференциаторов».

Интроверты преобладают в кластере «категоризаторов» – 43,9% от всех интровертов по выборке; 39,0% вошли в кластер «глобалистов».

Экстраверты в большинстве составляют кластер «глобалистов» – 55,2%. В кластер «категоризаторы» вошли 31,0% от всех экстравертов.

В кластере «детализаторы» интроверты и экстраверты представлены практически поровну – 17,1% и 13,8%, соответственно.

При сопоставлении двух групп испытуемых видно, что среди экстравертов преобладают «глобалисты», склонные объединять слова в небольшое количество групп и имеющие низкий уровень способностей к категориальному обобщению, а среди интровертов – «категоризаторы», также выделяющие небольшое количество групп, но с хорошей способностью к категоризации. На этом основании можно предположить, что экстраверты и интроверты различаются по уровню сформированности механизма категориального контроля, который более выражен в группе интровертов.

Н. Е. Шустова

ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время в особом внимании нуждается исследование закономерностей взаимодействия личности и социума, поскольку только через их осмысление возможно выявление доминирующих форм организации социальной жизни в современных условиях. В этой связи актуализируется интерес к проблеме адаптации личности.

В самом общем виде под адаптацией понимается стремление человека приспособливаться к социальной среде, иметь с ней бесконфликтные отношения. Однако данный подход, с нашей точки зрения, не может в полной мере объяснить все многообразие стратегий адаптивного поведения личности, поскольку не учитывает ее потребностей и их побудительную силу. В действительности ради реализации актуальных потребностей сам человек может выступать источником трансформации существующих взаимоотношений с социумом.

Человек ранжирует жизненные события, исходя из получаемых приобретений и потерь. И лишь затем решает, к каким из них ему следует приспособливаться, какие он может игнорировать, а с какими необходимо вступать в противоборство. Иначе говоря, человек стремится выработать стратегии адаптации в социуме в контексте реализации жизненно важных потребностей.

Описать детально все многообразие адаптивных моделей поведения личности невозможно, поскольку каждый отдельный человек уникален. Тем не менее, за всем этим многообразием стоят типичные способы использования внутренних и внешних ресурсов для удовлетворения человеком значимых потребностей в процессе его взаимодействия с социумом, т. е. можно выделить типы адаптации личности. Под *типом адаптации* мы понимаем

структурно-организованную совокупность относительно стабильных социально-психологических характеристик личности, обеспечивающих реализацию жизненно важных потребностей.

Построение типологии социально-психологической адаптации представляется целесообразным на основе двух критериев: энергетического (активность личности) и технологического (способы реализации потребностей).

Энергетический критерий указывает на степень вовлеченности человека в процесс удовлетворения потребностей, которую можно представить в континууме от абсолютно активного полюса до пассивно инертного. Несмотря на широкий диапазон проявления активности, тем не менее, можно говорить либо об активной позиции (личность прилагает максимум усилий ради удовлетворения актуальных потребностей), либо о пассивной позиции в процессе взаимодействия с социумом (человек не проявляет собственной активности ради реализации актуальных потребностей).

Технологический критерий адаптивной типологии отражает предпочтение человека в выборе способов реализации потребностей в контексте его отношения к социальным нормам и требованиям. В этой связи способы удовлетворения потребностей могут быть как социально одобряемыми, так и социально осуждаемыми.

Соответственно можно вести речь о двух крайних позициях по отношению к соблюдению/нарушению принятых в обществе норм и правил: адекватной (реализация потребностей осуществляется социально приемлемыми способами) и неадекватной (удовлетворение потребностей ведется с использованием способов, противоречащих нормам общества).

На основе сочетания выделенных дихотомических признаков теоретически были выделены четыре основных типа социально-психологической адаптации: неадекватно-активный, неадекватно-пассивный, адекватно-активный и адекватно-пассивный.

В последующем эмпирическое исследование, в котором приняли участие 500 человек (из них 242 юноши и 258 девушек) в возрасте от 17 до 30 лет, позволило выявить частоту встречаемости выделенных типов. Так, подавляющее большинство молодых людей (87,2% от общего числа опрошенных) стремятся соблюдать социальные нормы. Соответственно, типы адаптации были представлены следующим образом: адекватно-активный – 235 чел. (47%), адекватно-пассивный – 201 чел. (40,2%), неадекватно-активный – 28 чел. (5,6%), неадекватно-пассивный – 36 чел. (7,2%).

Определение уровня общей субъективной удовлетворенности жизнедеятельностью в настоящем позволило выявить эффективность

выделенных типов: представители адекватных типов более удовлетворены жизнедеятельностью по сравнению с представителями неадекватных типов социально-психологической адаптации. Выявленная тенденция характерна лишь для настоящего момента времени, поскольку прогноз перспективной удовлетворенности жизнедеятельностью одинаково оптимистичен у всех молодых людей, независимо от типа адаптации.

Таким образом, результаты исследования показали, что в сознании молодежи имеются различные представления о путях эффективного выстраивания отношений с обществом. Одни ориентированы на самостоятельное достижение желаемого, другие – на помощь со стороны социума, ближайшего окружения (для них характерен потребительский настрой). Кроме того, молодые люди выражают неоднозначное отношение к необходимости соблюдения социальных норм. Однако, несмотря на различие жизненных ориентиров и стратегий поведения, все они нацелены на реализацию актуальных потребностей. При этом, как показывает реальная жизнь, выбранный путь, изначально казавшийся наиболее эффективным, необязательно в действительности окажется таковым. Это отчасти отразилось и в результатах исследования, согласно которым наименее удовлетворенными жизнедеятельностью оказались те, кто, усомнившись в действенности законных способов реализации потребностей, предпочел социально осуждаемые.

Т. С. Юрочкина

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СООТНОШЕНИЯ
КРАТИВНОСТИ, ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИЧНОСТНЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ,
СВЯЗАННЫХ С ПОЛУЧАЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЬЮ**

В соответствии с теорией Б. Г. Ананьева структура личности строится по субординационному (иерархическому) и координационному принципам. Б. Г. Ананьев рассматривает в процессе развития два одновременно протекающих процесса: возрастающую по масштабам и уровням интеграцию – образование крупных «блоков», систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура его личности, и дифференциацию психофизиологических функций, процессов, состояний и личностных свойств, соразмерную прогрессирующей интеграции. Подход Б. Г. Ананьева позволяет объяснять изменения в связях познавательных и личностных характеристик, связанные со спецификой деятельности и с развитием способностей и личности.

Наиболее полно проблема соотношения креативности, интеллекта и личностных характеристик представлена в теоретико-эмпирической «модели интеллектуального диапазона» В. Н. Дружинина. Согласно данной модели, интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя» потенциальных творческих достижений. «Интеллектуальный нижний порог» определяется «регламентированностью» сферы, в которой индивид проявляет свою творческую активность». Вариативность уровня достижений в индивидуальном интеллектуальном диапазоне определяется личностными характеристиками субъекта. Таким образом, показатели интеллекта, креативности и личностных характеристик субъектов связаны с областью проявления, в данном случае – со специальностью студентов, что и является предметом нашего исследования. Данные виды соотношения могут быть изучены при помощи корреляционного и факторного анализа данных, которые позволяют оценить степень согласованности изменений и степень интеграции/дифференциации данных.

В ходе исследования использовались: «Стандартные «+» прогрессивные матрицы» (СПМ+) Равена, «Тест структуры интеллекта» (ТСИ) Амтхауэра, «Краткий тест творческого мышления, фигурная форма» (КТТМ) Торренса, «Тест отдаленных ассоциаций» Медника; «Батарейка тестов Вильямса», «16-факторный опросник» (16-PF) Кеттелла, форма 105 С, «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Собчик.

Объем выборки составил 383 человека: студенты факультетов естествознания, математического, физического, русской филологии, народной культуры, музыкально-педагогического Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка» (БГПУ), а также студенты приборостроительного факультета Учреждения образования «Белорусский национальный технический университет» (БНТУ). Средний возраст испытуемых – 19 лет 8 месяцев.

По результатам факторного анализа в обобщенной группе студентов выделено три основных фактора: фактор интеллекта, наиболее стабильный при изменении числа факторов; фактор креативности, распадающийся на два самостоятельных фактора, соответствующие диагностическим методикам, однако их значения пересекаются; и фактор личностных параметров креативности, который распадается на черты, характеризующие когнитивную сферу и социальную. Выявлена независимость факторов креативности, интеллекта, личностных черт. Таким образом, интеллект и креативность являются ортогональными факторами, а, следовательно, креативность целесообразно рассматривать как самостоятельную способность.

В объединенной выборке студентов креативность рассматривается как ортогональный фактор по отношению к интеллекту и личностным чертам. В группе студентов факультета естествознания креативность является тесно связанной с показателями интеллектуальных и личностных тестов. Большое число связей креативности с показателями выполнения интеллектуальных тестов и личностных опросников выявлено в группе студентов-физиков. Творческие способности студентов математического и приборостроительного факультетов связаны с проявлением личностных черт. Для студентов музыкально-педагогического факультета характерным является наличие множественных связей значений креативности с результатами выполнения интеллектуальных тестов. У студентов-филологов имеет место меньшее количество значимых связей креативности, интеллекта и личностных черт. Для студентов факультета народной культуры свойственно отсутствие корреляций тестов креативности

со значениями интеллектуальных тестов и небольшое количество связей креативности с результатами личностных опросников.

Выявлены качественно-количественные различия в связях показателей интеллекта и креативности, определяемые выбранным профилем обучения и получаемой специальностью. Так, для студентов физико-математического профиля характерно небольшое число корреляций для значений креативности, личностных черт и интеллектуальных способностей, что указывает на существование креативности как самостоятельного независимого фактора. Наличие большего числа корреляционных связей между изучаемыми параметрами в группе студентов гуманитарного профиля свидетельствует о большей включенности личностных и интеллектуальных параметров в креативный процесс. Дифференцированность когнитивных и личностных структур имеет место при увеличении специализации обучения, повышении уровня общего интеллекта и одаренности.

Б. А. Ясько

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА: КОНЦЕПЦИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Одним из современных аспектов междисциплинарных научно-методологических поисков в области человекознания являются исследования психологии человека как субъекта труда. Актуальность таких исследований обусловлена рядом обстоятельств. К первым надо отнести собственно развитие психологической науки, внутри которой все более отчетливо формируются научные направления и школы «човекознания». Ко вторым, безусловно, относятся возрастающие запросы общественной практики, значительную специфичность которым придали глобальные социально-экономические преобразования, происходящие в Российском обществе в последнее двадцатилетие.

Онтопсихологический подход, сформулированный в трудах Б. Г. Ананьева и обосновывающий изучение человека в русле его целостного жизненного пути (Ананьев, 1977, 1999), мы рассматриваем как теоретическое обоснование психологического исследования профессиогенеза личности (Ясько, 2004, 2004). В качестве примера такого поиска приведем один из результатов экспериментальной работы по изучению медицинского труда и личности врача как субъекта профессиональной деятельности. Данное исследование, включавшее рассмотрение интегральной индивидуальности врача как взаимосвязи личностных и субъектных характеристик, развивающихся на основе определенных природных задатков в процессе профессионализации личности, опирается на онтопсихологический и междисциплинарный подходы, в частности идею Б. Г. Ананьева об иерархическом соподчинении уровней организации человека (Ананьев, 1999).

В результате проведенного исследования был сформирован подход к психологическому моделированию личности профессионала.

Он основан на принятии концепта динамического взаимодействия в структуре личности специалиста *трех* образований: *инвариантных, специфических и вариативных*, которые динамически взаимодействуют на *четырёх* уровнях: 1) социально обусловленные качества личности; 2) качества, обусловленные опытом и процессом профессионализации; 3) особенности протекания познавательных процессов; 4) нейродинамические (темпераментальные) свойства субъекта исследуемого вида трудовой деятельности.

Инвариантные составляющие рассматриваются как совокупность свойств, развивающихся в процессе профессионализации личности и выступающих психическими регуляторами труда. Они имеют характер «ядра» модели личности специалиста, а их наличие у субъекта данного вида деятельности рассматривается как психологическое условие профессиональной пригодности. В контексте концепции интегральной индивидуальности инвариантные психологические качества личности профессионала есть совокупность динамически взаимодействующих психологических структур: от нейродинамических до высших, социально обусловленных психических образований, имеющих субъектную феноменологию.

Специфические составляющие – свойства, включающие инвариантные характеристики, но вместе с тем отражающие психологические качества, характерные для субъекта различных профессиональных направлений (специализаций) и на различных этапах профессионального цикла. Они также могут быть представлены психологическим «профилем», интегрирующим все уровни личностной репрезентативности.

Вариативные свойства, будучи основанными на «ядерных» характеристиках, представляют собой психологические свойства динамично развивающейся личности профессионала, отражающие его профессиональную индивидуальность. Выделение психологических свойств этого уровня в процессе HR-консультирования позволяет с высокой степенью обоснованности конструировать «траекторию» профессиональной карьеры личности и определять оптимальные точки ее активности в организации.

Концепция моделирования личности профессионала, созданная на основе исследований психологии медицинского труда, получает в наших дальнейших исследованиях эмпирическое подтверждение. Так, имеются данные о модели личности руководителя образовательного учреждения (Нерсесьянц, Лозовая, 2006; Нерсесьянц, 2007). Отмечено, что к *инвариантным* ее составляющим относятся не только развитые психологические качества, позитивно влияющие на личностное становление, но и качества, ограничивающие

личный рост субъекта управленческой деятельности в образовании. К свойствам первого вида относятся: коммуникативные, волевые и речевые качества; харизматические черты личности в сочетании с атрибутами личностных качеств экспертной власти; преимущественно лабильный и креативный адаптационные профили; мотивационная направленность акциональной ориентации в ситуациях успешной деятельности; высокий нравственный потенциал с преобладанием толерантных установок; чувство ответственности за дело и за благополучие другого; конформность. Свойствами второго вида являются: недостаток механизмов личностной саморегуляции и творческого подхода; отсутствие навыков решения проблем; склонность к повышенной невротизации.

Установлено, что свойства *специфического* и *вариативного* уровней имеют типологическую выраженность, независимо от принадлежности руководителя к образовательной системе (школа, ссуз). Они относятся к различным уровням интегральной индивидуальности – от индивидного, отраженного в показателях уровня невротизации и способностях саморегуляции, до субъектно-деятельностного (мотивационная направленность, предпочитаемые формы власти, отношение к нравственным нормам). Так же как в совокупности инвариантных свойств, имеются специфические и вариативные психологические качества, обладающие не только позитивным, но и «барьерным» влиянием на становление личности.

Можно говорить о трех типологических проявлениях специфических и инвариантных составляющих модели личности руководителя образовательного учреждения, независимо от принадлежности субъекта к образовательной системе.

Первый тип в *специфических* свойствах отражает преобладание психологических качеств эмоционально-имаженитивной группы. Для субъекта преимущественно свойственны: постоянство хорошего настроения, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, самообладание; ситуационно ориентированная мотивационная направленность при неуспехе и планировании деятельности; обостренное чувство справедливости; предпочтения экспертной формы власти; конформный адаптационный профиль; подверженность высокой невротизации. *Вариативные* качества в индивидуальных проявлениях отражаются: в акционально-ориентированной мотивации при неуспехе и планировании деятельности; в сниженной невротизации и сниженной социальной адаптивности.

Второй тип в *специфических* свойствах отражает наличие психологических качеств мыслительно-мнемической группы; ситуа-

ционно ориентированной мотивации при неуспехе и акционально-ориентированной – при планировании деятельности и ее успешности; предпочтений экспертной формы власти; высоко креативного адаптационного профиля; способности к самонаблюдению; нервно-психической устойчивости. *Вариативные* свойства в индивидуальных проявлениях отмечены по совокупности таких психологических качеств, как: ситуационно-ориентированная мотивация при неуспехе в сочетании с выраженным ответственным отношением к принятым на себя обязательствам; склонность к высокой и повышенной невротизации в сочетании с лабильным стилем социальной адаптивности.

Третий тип в *специфических* свойствах отражает преобладание качеств коммуникативно-волевой, мнемической групп. У директоров ссузов отмечено наличие выраженного акционально-ориентированного модуса мотивационной направленности в сочетании с развитой личностной толерантностью, повышенная нервно-психическая устойчивость; у директоров школ – преобладание харизматических лидерских качеств; высоко лабильный адаптационный профиль. *Вариативные* свойства отражены в ситуационно-ориентированном модусе мотивации активности при контроле неуспеха и планирования; в способности к максимальной социальной адаптивности и креативности; в подверженности к повышенной и высокой невротизации.

Эмпирически подтверждено, что наиболее адаптивными являются руководители образовательных учреждений, специфические и вариативные психологические качества которых соответствует третьему типу, а наименее адаптивными – руководители, модель личности которых представлена первым типом.

Эмпирическое подтверждение концепции моделирования личности профессионала, на наш взгляд, расширяет возможности применения метода моделирования в психологическом сопровождении персонала, подтверждая перспективность развития исследований психологии человека как субъекта жизненной, деятельностной активности, феноменологии его акме. Практическая значимость подобных исследований состоит в возможности повысить эффективность целеполагания и продуктивность психолого-консультационной работы с кадрами.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания // Психология личности/Хрестоматия. Т. 2 Самара, 1999.

- Нерсесьянц Л. Г., Лозовая О. А.* К проблеме психологии профессионально-личностного становления руководителя образовательного учреждения // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты / Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. Т. 2. М., 2006. С. 160–161.
- Нерсесьянц Л. Г.* Социальная адаптивность как компонент субъектности руководителя образовательного учреждения // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007). Ч. 2. М., 2007. С. 98–100.
- Ясько Б. А.* Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов-на-Дону, 2005.
- Ясько Б. А.* Экспертный анализ профессионально важных качеств // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 71–81.

Раздел третий

Психология развития

Н. Г. Артемцева

**ФЕНОМЕН СО-ЗАВИСИМОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕГО,
ТИПОЛОГИЧЕСКОГО, ИНДИВИДУАЛЬНОГО**

Современная жизнь человека в обществе протекает так, что по существу любая сфера общественной жизни оказывает в той или иной мере непосредственное воздействие на человека. Еще Б. Г. Ананьев отмечал, что «*позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразной социальной деятельности представляет собой сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность*» (Ананьев, 2002, с. 242). Таким образом, отношение к окружающим людям является содержанием, постоянно присутствующим в психической реальности каждого человека как ее составляющая и естественным образом входит во все виды активности. В известном смысле можно сказать, что каждый из нас осуществляет воздействие на другого человека, так же как и другой человек оказывает воздействие на нас. Это – естественное положение вещей. Проблема же, как представляется, заключается в том, насколько такое воздействие может сделать человека несчастным, социально пассивным, впадающим в депрессию. Поведение, мотивированное какой-либо зависимостью от *значимого зависимого другого*, принято называть *со-зависимостью*.

В области исследований со-зависимости в психологии сложилась весьма непростая ситуация. С одной стороны, все чаще встречаются описания этого феномена в медицине, психиатрии, психологии и психологическом консультировании (Mellody, Miller, 1989; Wegscheider-Cruse, 1985; Москаленко, 1995, 2004; Шорохова, 2002). С другой стороны, современные авторы не идут дальше описаний, свидетельствующих лишь о том, что такое явление существует,

и попыток объявить это явление новой парадигмой в системе психологического знания (Mendenhall, 1987; Whitfield, 1991). Эмпирические исследования ограничиваются изучением факторов, способствующих возникновению со-зависимости исключительно применительно к семьям алкоголиков, наркоманов и дисфункциональным семьям (Beattie, 1989; Greenberg, 1994; Small, 1991; Webb-Fabean, 1993; Уайнхолд, 2003). Даже описания поведенческих проявлений и критерии диагностики данного феномена выводятся из психотерапевтических практик (Москаленко, 2004). В итоге со-зависимость оказывается одним из наименее изученных явлений в психологической науке. Важность понимания причин возникновения со-зависимости как условия освобождения человека от деструктивных влияний его окружения определяет актуальность, научное и практическое значение разработки данной проблемы.

Нам хотелось бы показать, что со-зависимость имеет более общий характер: в современном, быстро меняющемся обществе все мы оказываемся так или иначе со-зависимыми: от любимых, родных, детей, клиентов, начальства, СМИ, рекламы и т. д.

Мы используем прямой перевод слова «co-dependence» на русский язык – со-зависимость. Американские ученые утверждают, что «co-dependence» (со-зависимость) – это болезнь. Человека, которому присущи характеристики этого явления, называют со-зависимым.

Со-зависимый человек – тот, который, с одной стороны, позволяет *другому человеку* влиять на свою жизнь, а с другой – пытается контролировать это поведение. Этот *другой человек* может быть собственным ребенком, взрослым, любовником, мужем/женой, сестрой, родителями, клиентом или лучшим другом; он/она может быть алкоголиком, наркоманом, душевно или физически больным человеком. Следует подчеркнуть, что когда речь идет о со-зависимости, имеется в виду не этот *другой человек*, который болен и зачастую знает об этом, а о том, кто находится с ним рядом. Именно ему труднее всего осознать свое поведение как болезнь, именно он/она расплачивается часто всю свою жизнь за чью-то зависимость от алкоголя, наркотиков, работы, депрессии и т. д.

Как явление «co-dependence» (со-зависимость) было вычленено в психологии сравнительно недавно, но идея развития зависимости людей ближайшего окружения алкоголика, наркомана и др. от их поведения была замечена еще в конце XIX в. Однако только в 1986 г. в Америке появились первые анонимные группы для «co-dependents», а в 1990 г. была создана NCC (National Council on Co-dependence).

Со-зависимость – это зависимость от людей, с которыми близко общаешься, – от их настроения, поведения, болезни или здоровья,

их любви или ненависти. «Это парадоксальная зависимость», – утверждает автор пяти книг по этой проблематике (Beattie, 1987, 1989, 1992).

Основываясь на многочисленных примерах проявлений этого явления, описанных в литературе, мы остановили наш выбор на определении, принадлежащем National Council of Co-dependence (1991) как, с нашей точки зрения, наиболее полно отражающем суть явления: «Поведение, мотивированное зависимостями от других людей; эти зависимости включают пренебрежение и неприятие собственной личности. Ложное восприятие себя часто выражается в виде вынужденных привычек, наркомании и других расстройств, которые впоследствии увеличивают отчуждение от собственной человеческой личности, способствует развитию чувства стыда».

В качестве одной из главных причин явления со-зависимости как правило выделяется сфера межличностных отношений с озабоченными, зависимыми или нуждающимися людьми. При этом умалчивается о других причинах, к которым относятся культурные, религиозные, моральные нормы и догмы, препятствующие обсуждению своих проблем с другими людьми, проявлению чувств и т. д.

Причину возникновения у людей со-зависимости многие авторы видят в том, что они выросли в неблагополучных, нездоровых и/или дисфункциональных семьях. Очень многие со-зависимые имеют одного или обоих родителей-алкоголиков. Обычно такие люди подсознательно выбирают себе в партнеры алкоголиков или других зависимых от чего-либо людей (иногда этот выбор осуществляется неоднократно).

Из сказанного можно сделать вывод, что многие особенности поведения со-зависимого человека формируются в процессе социализации. Известно, что одной из особенностей социализации человека является не только усвоение социального опыта, но и преобразование его в собственные ценности, установки, ориентации.

Со-зависимый человек переживает потребности другого, его радости и беды как свои собственные, забывая о том, что перед ним *другой* человек. В результате у него теряется «самость». Человек утрачивает интерес к жизни, потому что он не живет этой жизнью; он не может принимать решения, потому что не знает, чего же в действительности он хочет. Очевидно, что при этом искажается картина реальной жизнедеятельности индивида, исчезают возможности для конструктивного решения им многих насущных проблем.

В различных работах называются различные критерии для диагностики этого явления, среди которых наиболее часто выделяются следующие:

- а) длительная трата душевных сил на возможность контролировать себя и других в неблагоприятных серьезных ситуациях;
- б) предполагаемая ответственность за нужды других при невелировании значимости своих собственных потребностей и интересов;
- в) представления о своих ценностях вообще не участвуют в процессе взаимодействия;
- г) человек не только сопереживает другому человеку, но и *постоянно думает* о его благополучии;
- д) тревожность и искажение понятий близости и разлуки;
- е) запутанность отношений с людьми, страдающими расстройством личности, наркоманами и алкоголиками;
- ж) проявление, по крайней мере, трех признаков из следующего их перечня:
 - чрезмерная уверенность в отвержении;
 - подавление эмоций (с или без драматических вспышек);
 - депрессия;
 - переживание образа чужих ценностей как своих собственных;
 - страх, тревожность, боль не за себя, а за *другого*;
 - злоупотребление алкоголем или наркотиками;
 - подвергаемость физическому или сексуальному надругательству.

В книге С. L. Whitfield приводится статистика заболеваний этим недугом в Америке, из которой следует, что 95% американцев выросли в дисфункциональных семьях (Whitfield, 1991). Возникает вопрос: является ли этот феномен типично американским атрибутом, или он носит все же интернациональный характер? Нельзя игнорировать тот факт, что значительный процент населения нашей страны составляют люди, выросшие в неблагополучных семьях, в связи с чем они приобрели определенный болезненный опыт.

Анализируя результаты опроса членов группы самопомощи «Со-DA», можно выделить некоторые характерные особенности поведения (и его мотивации) со-зависимого человека:

- 1 «Мои чувства о том, кто я есть, произрастают из потребности быть любимым и получать одобрение».
- 2 «Усилия (напряжение) *другого* влияют на мой покой. Я концентрирую все свое внимание на решение *его* проблем или облегчение *его* боли».
- 3 «Все мое существо направлено на то, чтобы доставить удовольствие *другому*, защитить *его* или заставить *его* поступать так, как я этого хочу».

- 4 «Я поддерживаю свою самооценку, решая проблемы и облегчая боль *другого*».
- 5 «Я откладываю свои интересы и увлечения в сторону и провожу свое время, руководствуясь *чужими приоритетами*».
- 6 «Мои желания диктуются поведением *другого*».
- 7 «Я не думаю, как я себя чувствую. Я беспокоюсь о том, как *другой* себя чувствует».
- 8 «Я не думаю о том, чего я хочу. Я спрашиваю себя, чего хочет *другой*».
- 9 «Мои мечты о будущем связаны с *другим*».
- 10 «В наших отношениях я – дающая сторона, чтобы чувствовать свою безопасность».
- 11 «Я ценю точку зрения и поступки *другого* больше, чем свои собственные».
- 12 «Чтобы быть с *ним*, я отложил(а) свои принципы в сторону».
- 13 «Качество моей жизни полностью зависит от качества *его* жизни».
- 14 «Мой страх *его* недовольства (злости) и отказа определяет то, что я скажу или сделаю».
- 15 «Если я не осознаю чего-либо, я притворяюсь».

Все перечисленное не является чем-то вредным или неправильным. Наоборот, такое поведение может быть полезным в каждодневной жизни. Более того, многие люди, определяя такое понятие, как любовь, назвали бы добрую половину вышеперечисленных признаков. Однако не следует забывать, что в любви человек отдает, чтобы получать, и получает, чтобы отдавать. Мнение о том, что любить других добродетельно, а любить самого себя грешно, до сих пор довольно широко распространено среди людей в условиях нашей идеологически искаженной культуры. По сути дела, это мнение и есть признак поведения со-зависимого человека. Из любви равноправной он превращает ее в самоуничтожающую, в любовь-поклонение, в любовь-отождествление. Человек, любящий *так* другого, утрачивает себя как личность, теряет свое «я» вместо того, чтобы приобретать новые потенциалы для его развития.

На основании различных описаний поведенческих проявлений рассматриваемого феномена можно сделать вывод, что со-зависимые люди принимают на себя определенные социальные роли и действуют по соответствующим жизненным сценариям.

Наиболее часто в литературе встречается описание следующих психологических типов ролевого поведения (см.: Нагибина, 2001; Нагибина, Миронычева, 2002):

- 1 «Спасатели» – люди, которые пытаются устроить трудоемкие, «сомнительные» дела для других, урегулировать чужие проблемы

в ущерб собственным. Они теряют свою личностную идентичность, «растворяются» в других. Эта роль свойственна обычно представителям так называемых «помогающих» профессий.

- 2 «Соглашатели» – люди с большей готовностью подчиняющиеся другим, в чем проявляются их собственные желания и нужды. Для них большая проблема – сказать «нет». «Соглашатели» – искусная форма манипулирования и контроля.
- 3 «Люди, стремящиеся к сверхдостижениям» чувствуют пустоту от потери их личностного «Я» и пытаются восполнить эту утрату различными «достижениями», результатами своей активности. Однако в связи с тем, что внутренняя душевная пустота обусловлена другими причинами (а не отсутствием результатов в «псевдостижениях»), удовлетворение своей деятельностью у них не наступает и внутреннее напряжение не снимается.
- 4 «Неудачники» – это люди, чувствующие такую же внутреннюю пустоту, как и их антиподы – «люди, стремящиеся к сверхдостижениям». Эта категория людей имеет, как правило, низкую самооценку, отличается «сверхзастенчивостью», стыдливостью. Они чувствуют себя неадекватными окружающему их миру, ощущают свою собственную неполноценность и ущербность. В данном случае речь идет не о восприятии этого человека социумом как неудачника (это не калькированный вариант «лузера»). Нередко этот тип людей может занимать даже социально значимое место в обществе и демонстрировать высокие результаты своей деятельности, однако из-за низкой самооценки они всегда внутренне не удовлетворены результатами своей деятельности («как бы обо мне ни говорили окружающие, мне все равно стыдно за себя и свою работу»).
- 5 «Перфекционисты» – люди, испытывающие постоянный страх совершить ошибку и перейти в категорию «неудачника», что заставляет их до бесконечности совершенствовать результаты своего труда, доводя это до абсурда и вызывая зачастую обратный эффект. Постоянный прессинг стремления к абсолюту довлеет над ним до такой степени, что это, в конечном итоге, может вызывать депрессию.
- 6 «Жертвы» – это, образно говоря, аналог «Ослика Иа», персонажа из мультфильма о Винни-Пухе. Их отличают постоянные жалобы на непонимание со стороны окружающих, невербальная апелляция за помощью, получив которую они все равно продолжают жаловаться на судьбу, считая, что никто и ничто (включая помощь и поддержку) не может улучшить их безрадостного положения. С социально-психологической точки зрения «жертвы»

не так уж и безобидны, так как всегда стараются избежать любой ответственности за собственные поступки (по принципу – «все равно все безнадежно»; «меня никто не понимает»; «все лучшее было в прошлом и если бы только...»).

- 7 «Мученики», в отличие от «жертв», пребывают в мечтах о будущем. Они обычно очень религиозны, разделяют церковный постулат о неизбежности кары за содеянные грехи. Однако их «безнадежный» фанатизм, как правило, неагрессивен. В социуме они ориентированы, главным образом, на ту категорию окружения, на которую можно переложить ответственность за их поступки. Степень их ощущения «безнадежности» бытия такова, что они даже не в состоянии принять помощь со стороны в этой жизни, где «для них все уже ясно и кончено».
- 8 «Рабы» – люди, зависимые от пагубных привычек и склонностей: игроки-фанатики, работолики, накопители (или растратчики), обжоры и т. д. При этом гипертрофированные проявления «рабской» зависимости могут выражаться не только по отношению к людям и предметам, но к ситуациям, поведению, месту жительства.
- 9 «Супермены» – люди с ярко выраженным ущербным личностным «Я», живущие по принципу «Я самый, самый...». Причем знак их «Эго» (социально обусловленный плюс или минус) не играет никакой роли; важна только степень полярности проявления «суперкачеств». Они могут принимать различные ролевые маски (эгоизма, самовлюбленности хвастовства, хулиганства и т. д.). Отличаются эти «маски» только поведенческими проявлениями самоутверждения, главным образом, путем воздействия на окружение.

В процессе межличностного взаимодействия со-зависимый человек проявляет внутреннюю готовность реагировать определенным образом в соответствии со сложившейся у него установкой. Здесь имеет место конфликт между стремлением к независимости от непосредственного социального окружения и стремлением проявить чуткость и заботливость. Чуткость и заботливость понимается как чрезмерная внимательность к желаниям другого человека и стремление их удовлетворить. С независимостью как способностью действовать решительно и самостоятельно связаны такие ее проявления, как смелость в отстаивании своих взглядов и твердая воля (умение настоять на своем). Это в принципе не характерно для со-зависимого человека.

В нашем эмпирическом исследовании (Артемцева, 1998) было показано, что со-зависимость – это разновидность внутриличностного невротического конфликта, латентно присутствующего в каждом

из нас и проявляющегося при взаимодействии в социуме, а признаки этого явления, которые принято считать критериями для диагностики, являются не чем иным, как психологической защитой. Изучение феномена со-зависимости в контексте корпоративной безопасности (Артемцева, Иванов, 1997, 1998) привело к пониманию ключевых моментов в его механизме, которые и создают структурный фундамент этого полифакторного явления:

- Со-зависимость во внутреннем контексте личности (субъект со-зависимости – собственное «Я»).
- Со-зависимость, которая существует реально. Именно она положила начало изучению явления в целом. Трудности возрастают, и человека захлестывает ощущение нереальности как обостренного выражения его постоянного состояния, характеризующегося тем, что он нереален для самого себя. Более того, пелена нереальности, окутывающая внутренний мир, имеет тенденцию распространяться и на внешний мир.
- Образ со-зависимости, который может быть реально существующим или нет, согласованным во внутреннем плане или нет, но в любом случае проявляющимся при взаимодействии человека с окружающим миром.

С одной стороны, со-зависимость – это необходимость подчиняться, с другой – подчинять, манипулировать. Происходит как бы расщепленность «Я» на две части; каждая из них выступает в качестве оппозиции другой. Этот внутриличностный конфликт проявляется только в социуме, в ситуации, связанной с взаимодействием со значимым другим. «Эти отношения не ограничиваются областью человеческих взаимоотношений, а постепенно захватывают всю личность, подобно тому, как злокачественная опухоль пронизывает все ткани органа. В итоге они не только проникают во все отношения человека с другими людьми, но и также и в его отношение к себе и к жизни в целом.... Не случайно конфликт, начало которого лежит в наших отношениях с другими людьми, со временем оказывает влияние на всю личность. Человеческие взаимоотношения имеют здесь столь решающее значение, что они с необходимостью формируют те качества, которые развиваются в нас, те цели, которые мы ставим перед собой, те ценности, которых мы придерживаемся. Все они, в свою очередь, оказывают влияние на наши отношения с другими людьми и, таким образом, неразрывно переплетаются между собой», – отмечает К. Хорни (Хорни, 1995, с. 33).

Анализ литературы показывает, что основная проблема со-зависимого человека в том, что со-зависимость им не осознается; он

не видит проблему в самом себе, считая виновником своих проблем значимого другого.

Как же определить, со-зависим ли человек? Нужна ли ему помощь? В англоязычной литературе предложены несколько опросников для определения наличия и степени созависимости в структуре личности. В последнее десятилетие в русскоязычной литературе, посвященной этой проблеме, появились их переводы. Однако следует заметить, что они направлены только на определение со-зависимости от алкоголиков или наркоманов (Москаленко, 2004; Шорохова, 2002), мы же рассматриваем это явление в более широком контексте. Кроме того, ни в иностранной, ни в отечественной литературе не приводится описание по адаптации какого-либо опросника к русской культуре.

Для адаптации нами был выбран опросник, созданный Сообществом анонимных со-зависимых (CoDA), предназначенный для определения наличия признаков со-зависимости. Опросник состоит из 38 утверждений, которые надо оценить в соответствии со шкалой: «всегда», «обычно», «часто», «иногда», «никогда». Наличие более четырех ответов «всегда», «обычно» говорит о со-зависимости. На предварительном этапе мы опробовали различные переводы высказываний на русский язык. Выборка для стандартизации русскоязычного варианта составляла 35 человек (мужчины и женщины, в возрасте 20–65 лет). Испытуемые не получали никакой предварительной информации о понятии со-зависимости. При адаптации мы стремились сохранить все особенности англоязычного оригинала. С помощью трех независимо работающих переводчиков были выработаны тексты высказываний на русском языке, которые, с одной стороны, были максимально подобны содержанию оригинала, а с другой стороны, в них использовались привычные, распространенные в нашей культуре дескрипторы.

Опрос осуществлялся на добровольных началах, в групповой форме. Результаты показали, что всех испытуемых можно назвать «со-зависимыми». Это значит, что каждый респондент отметил словами «всегда» и «обычно» более четырех высказываний. Однако у каждого испытуемого были отмечены разные высказывания. В ходе проведения пилотажного исследования мы столкнулись с тем, что испытуемые часто испытывали затруднения с тем, чтобы дифференцировать предлагаемые опросником категории. Например, возникли сложности с тем, чтобы разделить понятия «всегда» и «обычно», «обычно» и «часто» и т. д. Поэтому на следующем этапе исследования мы решили изменить шкалу опросника. Испытуемым (174 человека, мужчины и женщины в возрасте 19–45 лет)

предлагалось оценить утверждения в диапазоне от 1 до 10, где 1 – «абсолютно несогласен», 10 – «абсолютно согласен».

Обработка результатов показала, что индивидуальные особенности личности, определенные черты характера играют важную роль в том, что именно актуализирует со-зависимость в процессе взаимодействия в социуме.

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

- 1 Из 174 испытуемых 169 показали себя как со-зависимые, что подтверждает наш вывод о потенциальной со-зависимости каждого человека.
- 2 Некоторые утверждения опросника вызывали вопросы или трудности, что свидетельствует о необходимости продолжения работы над его апробацией.
- 3 Были выявлены связи положительных оценок с типологическими особенностями испытуемого, что открывает перспективы для создания диагностического аппарата с целью изучения типических ситуаций, актуализирующих со-зависимость.

Таким образом, мы показали актуальность более строго научного изучения этого феномена. Со-зависимость может создаваться искусственно, а раз так, то она может быть использована с целью манипулятивного (прямого или косвенного) воздействия на целые слои населения. Поскольку в социально-психологическом аспекте это явление может быть рассмотрено в самом широком смысле (отношения: руководитель – подчиненный; клиент – психотерапевт; СМИ – аудитория; реклама – потребитель; личность – государство; родитель – одаренный ребенок и т. д.), то перспектива изучения этого феномена в контексте общего, типического и единичного представляется нам интересной и практически значимой.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- Артемова Н. Г. «Со-dependence» – идентификация явления // Психология сегодня. Т. 2. Вып. 4. М., 1996. С. 204–205.
- Артемова Н. Г. Психотерапевтический и социально-психологический аспекты «со-зависимости» // Психологическая наука: традиции, современное состояние и перспективы. М., 1997. С. 141–142.
- Артемова Н. Г. «Со-зависимые» – это мы! // *Psycosnology*. М., 2007.
- Артемова Н. Г., Иванов Ф. Е. Влияние «со-зависимости» на корпоративную безопасность в профессиональной деятельности // Психология и безопасность организаций. М., 1997. С. 27–30.

- Артемова Н. Г., Иванов Ф. Е. Феномен «со-зависимости» и его проявления в риске профессиональной деятельности // Психология и практика: материалы 2-го съезда РПО. Т. 4. Вып. 4. Ярославль, 1998.
- Москаленко В. Д. Зависимость и созависимость в семьях больных алкоголизмом // Вопросы наркологии. 1995. № 2. С. 76–79.
- Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. М., 2004.
- Нагибина Н. Л. Психологические типы. Системный подход. Ч. 1. М., 2001.
- Нагибина Н. Л., Миронычева А. В. Психологические типы. Системный подход. Тело и душа. Ч. 2. М., 2002.
- Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Пер. с англ. М., 2003.
- Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. В 2-х книгах. Тбилиси, 1991.
- Фромм Э. Искусство любви. Исследование природы любви / Пер. с англ. Минск, 1991.
- Хорни К. Наши внутренние конфликты: Конструктивная теория невроза // Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эрика Фромма. М., 1995.
- Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / Пер. с англ. Под ред. М. М. Решетникова. СПб., 2000.
- Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб., 2002.
- Ackerman R. J., Pickering S. E. Abused No More: Recovery for women from abusive or co-dependent relationships. Tab Books, Blue Ridge Summit, PA, 1989.
- Brown S. Treating Adult Children of Alcololics: A developmental perspective. N. Y., 1988.
- Beattie M. Beyond Codependency and getting better all the time. San Francisco, 1989.
- Beattie M. Co-dependent No More: How to stop controlling others and start caring for yourself. Minnesota, 1987.
- Beattie M. Codependent's Guide to the Twelve Steps. N. Y., 1992.
- Co-dependency: Issues in Treatment and Recovery / Eds. – B. Carruth, W. Mendenhall. N. Y., 1989.
- Gorski Terence T. Understanding the Twelve Steps. N. Y., 1992.
- Greenberg G. The Self on the Shelf. N. Y., 1994.
- Katz S. J., Liu Aimee E. The Codependency Conspiracy. How to Break the Recovery Habit and Take Charge of Your Life. Warner Books, 1990.
- Mellody P., Miller A. W., Miller J. K. Facing Codependence: What It Is, Where It Comes From. How It Sabotages Our Lives. San Francisco, 1989.
- Mendenhall W. Course on Co-dependence. N. Y., 1987.

- Ogden G.* Sexual Recovery: Everywoman's Guide Through Co-dependency. Health Communications, Deerfield Beach, FL, 1990.
- Porterfield K. M.* Coping with codependency. N. Y., 1991.
- Small J.* Awakening in Time: The journey from Co-dependence to Co-creation. N. Y., 1991.
- The Webb-Fabean Codependence Assessment Guide /Ed. – M. T. Webb. Princeton, 1993.
- Wegscheider-Cruse S.* Choicemaking: For Co-dependents, Adult Children And Spirituality Seekers. Health Communications, Pompano Beach, FL, 1985.
- Whitfield C.L.* Codependence: Healing the Human Condition: The New Paradigm For Helping Professionals And People In Recovery. Health Communications, Deerfield Beach, FL, 1991.

М. В. Башкин

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

В работах Б. Г. Ананьева большое внимание уделяется проблеме личности, рассматриваются предпосылки и факторы ее развития, критерии личностной зрелости. В современной науке в качестве важного показателя личностного развития выделяется уровень ее компетентности.

Компетентность представляет собой особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности. Составной частью общей коммуникативной компетентности личности, по мнению Б. И. Хасана, является ее конфликтная компетентность. Она представляет собой осведомленность человека о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Л. А. Петровская считает важным выделять в конфликтной компетентности ряд уровней: уровень ценностей личности, уровень ее мотивов и установок, а также уровень умений. Кроме того, значимым показателем конфликтной компетентности является уровень культуры саморегуляции личности, прежде всего эмоциональной.

Целью нашего экспериментального исследования явилось сравнение особенностей поведения старшеклассников и студентов в конфликтных ситуациях. Выборку составили учащиеся 8–10 классов «МОУ СОШ № 8» (30 человек) и студенты высших учебных заведений г. Ярославля (36 юношей и девушек в возрасте от 18 до 25 лет). Для решения поставленной задачи были использованы: методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты (В. В. Бойко) и методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности (В. С. Ильин, А. Н. Ковалев).

Анализ данных по изучению доминирующей стратегии психологической защиты позволил заключить, что у старшеклассников наиболее выраженным способом поведения в конфликтных ситуациях является агрессия (38% обследуемых). Реже (33% подростков) встречается избегание как стратегия психологической защиты. Миролюбие, являющееся наиболее оптимальным и адекватным способом поведения в проблемных ситуациях, наблюдается лишь у 29% старшеклассников. Таким образом, лишь небольшая часть обследованных подростков умеет вступать в отношения партнерства и сотрудничества с окружающими людьми, обладает умением идти на компромиссы и делать уступки друг другу.

В отличие от подростков, доминирующей стратегией психологической защиты у обследованных студентов является миролюбие. Оно является оптимальной психологической стратегией защиты субъективной реальности личности, где ведущую роль играют интеллект и характер.

Согласно результатам, полученным на основе методики диагностики личностной агрессивности и конфликтности, наиболее ярко выраженными показателями конфликтности у подростков являются бескомпромиссность и вспыльчивость. У студентов были отмечены высокие баллы по шкалам «наступательность (напористость)» и «неуступчивость», что свидетельствует о наличии у них стремления к активному разрешению конфликтных ситуаций с позитивным исходом.

Корреляционный анализ между параметрами личностной агрессивности и конфликтности и стратегиями психологической защиты (использован коэффициент корреляции Спирмена) позволил нам выявить следующие значимые связи:

- 1 Наступательность значимо связана с миролюбием и избеганием обратными связями ($r = -0,46$, $r = -0,29$, соответственно) и с агрессивностью – прямой связью ($r = 0,44$).
- 2 Неуступчивость значимо связана с миролюбием обратной, а с агрессивностью – прямой связями ($r = -0,29$, $r = 0,33$, соответственно).
- 3 Бескомпромиссность значимо связана с миролюбием и избеганием прямыми связями ($r = 0,59$, $r = 0,60$, соответственно) и с агрессивностью – обратной связью ($r = -0,72$).
- 4 Мстительность связана обратными связями с миролюбием и избеганием ($r = -0,39$, $r = -0,35$, соответственно) и с агрессивностью – прямой связью ($r = 0,44$).
- 5 Нетерпимость значимо связана с миролюбием и избеганием обратными связями ($r = -0,31$, $r = -0,33$, соответственно) и положительной связью с агрессивностью ($r = 0,44$).

- 6 Позитивная агрессивность значимо связана с миролюбием и избеганием обратными связями ($r = -0,46$, $r = -0,33$, соответственно) и с агрессивностью – положительной связью ($r = 0,47$).
- 7 Негативная агрессивность значимо связана с миролюбием и избеганием обратными связями ($r = -0,46$, $r = -0,44$, соответственно) и положительной связью – с агрессивностью ($r = 0,55$).

Стратегия миролюбия связана обратными связями со всеми параметрами агрессивности. На основании полученных данных можно отметить, что люди, склонные к партнерству и сотрудничеству, готовы жертвовать некоторыми своими интересами и в ситуации конфликтного поведения они имеют меньшую склонность к проявлению агрессивности (стремятся либо к примирению, либо приспособлению к условиям).

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что у большинства обследованных старшеклассников, в отличие от студентов, отмечается низкий уровень сформированности конфликтной компетентности. Это выражается в проявлении у них агрессии, бескомпромиссности и вспыльчивости в конфликтных ситуациях. Данные личностные особенности подростков указывают на необходимость включения в систему психологической работы с ними блока по формированию конфликтной компетентности. Решение этой задачи оказывается возможным при условии использования в учебном процессе активных методов обучения, направленных на формирование умений и навыков системного мышления и разрешения реальных проблемных ситуаций.

Б. Н. Безденежных

**ВЫЯВЛЕНИЕ УСТОЙЧИВЫХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ
ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ПСИХИЧЕСКИМИ СВОЙСТВАМИ
И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Основным направлением школы Б. Г. Ананьева является целостный, комплексный подход к исследованию человека, который позволил существенно расширить проблематику традиционных психологических исследований, показал необходимость внедрения дополнительных методов, в том числе и методов других наук в изучение человека (Мазилов, 2005). Идея целостности лежит и в основе концепции интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, согласно которой биохимические свойства, свойства нервной системы, темперамента, личности и личностные статусы представляют собой соподчиненные иерархические уровни, которые изучаются разными науками. В рамках этой концепции определяется роль психофизиологии в исследовании индивидуальности. Так, по мнению В. С. Мерлина, «для рассмотрения в новом аспекте психофизиологической проблемы необходимо изучать связь между свойствами общего типа нервной системы и свойствами темперамента» (Мерлин, 1986, с. 50).

Дело в том, что показатели мозговой активности, регистрируемые в психофизиологических экспериментах, наряду с общими характеристиками, обусловленными выполняемой задачей, имеют индивидуальные различия, которые обусловлены врожденными свойствами нервной системы, задатками, и индивидуально приобретенным опытом. Эти перекрывающиеся «биологические и социальные множества» (Русалов, 1979), или «организменное и личностное содержания» (Голубева, 2005), составляют структуру индивидуального опыта. Поэтому при решении психофизиологической проблемы необходимо учитывать роль этих факторов в активности мозга. На необходимость исследования индивидуальной изменчивости

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 06-06-00318а, грант № 08-06-00250а.

психофизиологических показателей указывал Б. М. Теплов. Он писал, что систематическое исследование физиологических основ индивидуально-психологических особенностей не только желательно, но совершенно необходимо для подлинно научного понимания психологических различий между людьми (Теплов, 1961).

В современной науке имеется большое количество работ, направленных на экспериментальное исследование обозначенных выше проблем. В психофизиологии со времен начала регистрации электроэнцефалограммы немецким психиатром Г. Бергером в 1929 г. важное место занимают работы, в которых со свойствами индивидуальности сопоставляются электроэнцефалографические показатели активности мозга. Однако многообразие трактовок того, какие процессы отражают параметры ЭЭГ, с которыми сопоставляются те или иные черты темперамента, не решает поставленных авторами задач, а приводит лишь к увеличению списка корреляций между индивидуально-психологическими свойствами и мозговыми процессами. Наглядным примером может быть выделение разными авторами, использующими одну и ту же информационную метафору, гипотетических процессов в такой экспериментальной модели, как задача сенсомоторного выбора. Одни авторы выделяют стадии или блоки обработки информации (Coles et al., 1988), другие – активность сенсорных и моторных каналов (Gratton et al., 1988) или трансляционные механизмы между стимулом и ответом (Welford, 1968) и т. д. Сопоставление с этими гипотетическими процессами тех или иных параметров ЭЭГ приводит к тому, что иногда очень трудно решить вопрос, «являются ли определенные волны ЭЭГ, полученные авторами, придерживающимися разных парадигм, одним и тем же компонентом в связанных с событием потенциалах» (Gailard, 1988, p. 100).

Неудовлетворенность такими сопоставлениями физиологических и индивидуально-психологических процессов обуславливает необходимость рассмотрения проблемы с новых парадигмальных позиций. Как отмечает И. И. Резвицкий, индивидуальность «относится не столько к отдельным признакам и свойствам человека, сколько к способу их связи в нем, к его внутренней структуре» (Резвицкий, 1973, с. 11). В связи с этим мы считаем, что решение проблемы психофизиологии индивидуальности возможно с позиций системного подхода, рассматривающего физиологические и психические процессы в рамках одной реальности – структуры индивидуального опыта (Швырков, 2006). С позиций системно-эволюционного подхода, направленного на развитие теории функциональных систем П. К. Анохина, структура индивидуального

опыта представлена функциональными системами, сформировавшимися в процессе индивидуального развития (Швырков, 2006). Каждая функциональная система формировалась для достижения конкретного результата, необходимого организму на определенном этапе развития и жизнедеятельности. Следует отметить, что новые системы не надстраиваются над ранее сформированными системами и не добавляются к ним, а формируются на основе систем предшествующего опыта и проявляются как вновь приобретенный опыт во взаимодействии с другими системами в поведении (Анохин, 1978; Пономарев, 1982; Швырков, 2006). Фактическим подтверждением сказанного является развитие антероградной амнезии, т. е. невозможности формирования нового опыта при нарушении прошлого опыта в связи с ретроградной амнезией (Squire, Alvarez, 1995), а также последовательное восстановление памяти от «старой» к «новой» при выходе из ретроградной амнезии.

Итак, мы подходим к вопросу о возможности сопоставления структуры индивидуального опыта человека, описываемой с позиций системной психофизиологии, с его индивидуальными свойствами, выявляемыми с помощью опросников. Следует отметить, что попытки соотнесения особенностей формально-динамических свойств человека со структурой функциональной системы, по П. К. Анохину, уже существуют (Русалов, 2004). По мнению В. М. Русалова, каждому из 4-х узловых «блоков» функциональной системы («афферентный синтез», «принятие решения», «исполнение», «обратная связь») соответствует определенный фундаментальный параметр формальной организации поведения индивида. Однако для выявления электроэнцефалографических коррелятов этих фундаментальных параметров необходимо контролировать в реальном времени развитие узловых механизмов функциональной системы.

В настоящее время в экспериментальных условиях мы можем контролировать и сопоставлять во времени с электрической активностью мозга только процесс афферентного синтеза (АС). Проведенный нами ранее анализ литературы и результатов собственных исследований позволил сделать вывод о том, что каждое действие, заканчивающееся осознаваемым результатом, начинается с АС, который представляет собой процесс синаптического объединения разных функциональных систем для обеспечения этого действия (Безденежных, 2004). Именно во время АС определяется набор систем и способы их взаимодействия для реализации действия, и «именно на этой стадии развития поведения организм каждый раз решает три важнейших вопроса: *что делать, как делать, когда делать?*» (Анохин, 1978а, с. 267). Мы предполагаем, что уже

в процессах АС проявляются формально-динамические свойства индивидуальности. Это предположение соответствует высказываниям специалистов в области психологии индивидуальных различий. Так, К. Купер отмечает, что «каждая личность ориентирована в направлении будущего, стараясь превосхитить события, руководствуясь мысленной моделью» (Купер, 2000, с. 34). Ранее сходную точку зрения высказал Г. Келли. По его мнению, личностные процессы психологически канализируются в направлении, в котором человек предвидит события (цит. по: Купер, 2000).

Экспериментально было доказано, что электроэнцефалографическим коррелятом АС является позитивный компонент Р300 (Безденежных, 2004). Р300 известен тем, что он является единственным устойчивым и регулярным компонентом в связанном с действием электрическом потенциале мозга, в котором отражаются особенности реализующегося действия.

Задача данной работы заключалась в том, чтобы выявить устойчивые связи между таким системным мозговым процессом, как афферентный синтез, и определенными формально-динамическими свойствами индивидуальности.

Для решения задачи мы исходили из предположения, что реализация структуры индивидуального опыта инвариантна при любом действии, поэтому проводились психофизиологические эксперименты, в которых испытуемые выполняли задачу сенсомоторного выбора, а затем эти же испытуемые выбирали ответ в тестовых заданиях психодиагностических методик. Предполагалось, что процессы АС развиваются при выполнении этих задач выбора одинаково. Поэтому ставилась задача сопоставления шкальных оценок, полученных в тестах, с показателями Р300. Для выявления устойчивых связей между мозговыми процессами, отражающимися в АС, и индивидуальными свойствами исследования проводились на испытуемых, находящихся в нормальном состоянии и в состоянии алкогольного опьянения.

Известно, что алкоголь оказывает влияние на некоторые свойства индивидуальности и на характеристики Р300. Предполагается, что в случае устойчивых связей определенного свойства индивидуальности с процессом афферентного синтеза алкоголь не нарушит этой связи.

Процедура эксперимента

Экспериментальная процедура состояла из двух этапов.

В эксперименте участвовало 70 испытуемых (32 – женского и 38 – мужского пола) в возрасте от 18 до 37 лет.

Первый этап состоял из 6-ти экспериментальных серий моторных ответов на зрительный сигнал. Испытуемый сидел перед монитором, его средний и указательный пальцы находились, соответственно, на клавишах «1» и «2» клавиатуры. В 1-й серии ему предъявляли один и тот же сигнал, в ответ на который он должен был нажимать одну и ту же клавишу отчета (КО) – простой ответ. Во 2-й серии ему предъявляли другой сигнал, и он в ответ нажимал другую КО – простой ответ. В 3–6-й сериях в задачах сенсомоторного выбора эти сигналы предъявлялись в случайном порядке и с равной вероятностью. Испытуемый должен был отвечать нажатием одной из двух клавиш на клавиатуре (клавиши отчета – КО) в зависимости от того, какой из двух альтернативных сигналов был предъявлен – задача сенсомоторного выбора. Во всех сериях испытуемый должен был нажимать КО как можно быстрее после предъявления сигнала.

В экспериментах была применена определенная структура альтернативных сигналов (назовем их сигналами «А» и «Б»). Каждый сигнал состоял из: (1) предупреждающего сигнала (ПрС) – появление вертикальной полоски в центре экрана, которая через (2) определенный интервал времени (Инт) заменялась (3) пусковым сигналом (ПуС) – уменьшением или увеличением длины этой полоски. Продолжительность ПуС составляла 50 мс. ПрС являлся общим для обоих сигналов. Интервал (Инт) для сигнала «А» составлял 700 мс, а для сигнала «Б» – 950 мс. Разница между этими интервалами в 250 мс превышает на 100 мс средний порог различения длительности сигналов (Скотникова, 1999). В эксперименте испытуемые оценивали сигналы «А» и «Б» по физическим характеристикам их ПуС и как можно быстрее нажимали КО, соответствующую предъявленному ПуС. Время от момента предъявления ПуС до нажатия соответствующей КО мы рассматривали как время ответа. Каждый ПрС очередного сигнала предъявлялся через 1,5 сек после нажатия КО в предшествующем ответе. Разница между интервалами в 250 мс в альтернативных сигналах может служить скрытой подсказкой о появлении ПуС сигнала «Б».

У испытуемых во время эксперимента регистрировали монополярно ЭЭГ с участков F3, F4, Cz, P3, P4 по международной системе 10/20, вертикальную составляющую электроокулограммы для контроля над артефактами в ЭЭГ и время ответов.

На втором этапе, направленном на выявление индивидуально-психологических различий, испытуемые проходили тестирование по личностным психодиагностическим методикам опросного типа. Этот этап эксперимента проводился сразу же после снятия электродов. Испытуемые отвечали на компьютеризированные варианты

трех опросников, разработанных М. В. Бодуновым. Павловский темпераментальный опросник (ПТО) (Бодунов и др., 1996, 1997) позволяет оценить такие свойства нервной системы, лежащие в основе индивидуально-психологических различий, как сила возбуждения, сила торможения нервной системы и ее подвижность. Опросник «Пять факторов» (ОПФ) (по Косте и Маккрею, адаптирован Бодуновым) направлен на оценку пяти наиболее общих свойств личности – нейротизма, экстраверсии, открытости опыту, соглашательства, добросовестности. Опросник структуры темперамента (ОСТ) (Русалов, 1990) выявляет психодинамические свойства индивидуального поведения в предметной и коммуникативной сферах – предметные и социальные эргичность, пластичность, индивидуальные темпы предметных и социальных действий, предметная и социальная эмоциональные чувствительности. Указанные методики выбраны потому, что включенные в них тестовые задания обращены к компонентам опыта разного возраста. Вопросы предъявлялись на экране монитора в порядке их следования в психодиагностической методике.

В «алкогольной» серии экспериментальная процедура была такой же, как в серии без алкоголя. После наложения электродов испытуемые выпивали 20% раствор этанола в количестве из расчета 1 мл 96% этанола на 1 кг веса. Эксперимент по выполнению задачи выбора начинался по достижению в крови максимальной концентрации алкоголя, определяемой с помощью алкометра (RK – 1100, Япония).

26 испытуемых участвовали в обеих сериях эксперимента с интервалом в три месяца. Последовательность этих процедур была рандомизирована между испытуемыми. В экспериментах участвовали здоровые испытуемые, имеющие опыт алкогольного опьянения.

Обработка результатов

Все регистрируемые показатели ЭЭГ, ЭОГ и время ответов записывались на жесткий диск для последующей статистической обработки. Обработка зарегистрированных результатов заключалась в следующем. Отдельно для ответов на альтернативные сигналы рассчитывали медиану времени ответов по каждой серии. Анализировали зависимость времени каждого отдельного ответа от предшествующих сигналов и ответов. Эта зависимость известна как эффект последовательности, имеющий место при совершенствовании навыка выполнения задачи сенсомоторного выбора (Безденежных, 2004).

ССП получали выборочным усреднением безартефактных фрагментов ЭЭГ, связанных с ответом на один и на другой сигнал

для каждой экспериментальной серии отдельно. Усреднение проводили от момента предъявления сигнала. Эпоха анализа составляла 1000 мс – 400 мс до и 600 мс после сигнала. Значения амплитуд и латентных периодов пиков компонента Р300 в ССП, а также время отчетных действий обрабатывались с помощью статистических методов из лицензионного пакета SPSS 11 (использовались дисперсионный анализ, парные сравнения по t-критерию Стьюдента, метод главных компонент).

Для выявления связей между психофизиологическими показателями, временем ответов на тестовые вопросы и значениями шкальных оценок проведен факторный анализ. Сравнение этих показателей между «алкогольной» и контрольной сериями проведен по t-критерию Стьюдента.

Гипотеза

В основе исследования лежат представления о том, что ведущим фактором в выборе испытуемым ответов в тестовых заданиях личностных психодиагностических методов, как и в выборе сенсомоторного ответа, является структура его индивидуального опыта, представленная функциональными системами, находящимися во взаимодействии друг с другом. В каждом действии набор систем, вступающих во взаимодействие, и особенности этого взаимодействия определяются во время афферентного синтеза (Безденежных, 2004). Предполагается, что между некоторыми индивидуально-психологическими свойствами человека, отражающими определенные аспекты межсистемных отношений при выборе ответа в тестовом задании и электроэнцефалографическим показателем Р300, также отражающим межсистемные отношения при выполнении задачи сенсомоторного выбора, будут обнаружены устойчивые связи.

Результаты исследования и их обсуждение

Нормативные результаты были получены на 70-ти испытуемых, выполнявших обе задачи в нормальном состоянии.

Время ответа

В задаче выбора время ответа на сигнал «Б» было достоверно короче времени ответа на сигнал «А» по всему эксперименту ($t = 12,113$, $df = 116$, $p = 0,000$). По отчетам испытуемых им было легче отвечать на сигнал «Б», чем на сигнал «А». По-видимому, различия во времени ответов объясняются тем, что у испытуемых был более высокий уровень готовности отвечать на сигнал «Б», чем на сигнал «А». Эта готовность связана с тем, что испытуемые примерно через

700 мс после ПрС, если не было пускового сигнала «А», корректируют свой прогноз и ожидают пусковой сигнал «Б». Субъективное ощущение легкости отвечать на сигнал «Б» по сравнению с ответом на сигнал «А», скорее всего, связано с отсутствием фазы рассогласования прогнозируемого и предъявленного сигналов и вследствие этого – более быстрым переходом от акта распознавания сигнала к исполнительным актам.

В процессе тренировки наблюдается сокращение времени отчетных действий. Как показал дисперсионный анализ, при тренировке достоверно сократилось время ответов только на сигнал «Б» ($F = 10,183$, $df = 3,197$, $p = 0,000$); время ответов на сигнал «А» имело только тенденцию к сокращению ($F = 1,046$, $df = 3,197$, $p = 0,185$). Известно, что в задачах выбора, в которых альтернативные сигналы предъявляются с разной вероятностью, быстрее совершенствуется то действие, которое связано с более частым, а следовательно, более вероятным для субъекта сигналом (Bertelson, Tisseyre, 1966). Полученный нами факт более быстрого совершенствования ответа на сигнал «Б» подтверждает предположение о том, что испытуемые прогнозировали этот сигнал с большей точностью, чем сигнал «А». Еще одним подтверждением этого факта является то, что эффект последовательности на время ответов, связанных с сигналом «Б», исчезает уже в 3-й серии эксперимента, тогда как этот эффект сохраняется в течение всех серий на время ответов, связанных с сигналом «А» (см. табл. 1).

Таблица 1

ЭФФЕКТ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ НА ВРЕМЯ ОТВЕТА В 4-Х СЕРИЯХ
ЗАДАЧИ ВЫБОРА (ANOVA)

Серия/ответ на сигнал	Df	F	Sig.
1/«А»	3/260	3,421	0,019*
1/«Б»	3/260	3,112	0,029*
2/«А»	3/260	4,025	0,009*
2/«Б»	3/260	3,301	0,023*
3/«А»	3/256	2,756	0,033*
3/«Б»	3/256	1,177	0,318
4/«А»	3/196	3,608	0,011*
4/«Б»	3/196	1,136	0,334

Ранее нами было показано, что совершенствование поведения при многократном его повторении сопровождается уменьшением и последующим исчезновением эффекта последовательности (Безденежных, 2004).

Позитивный компонент ССП – P300

P300, связанный с отчетным действием, развивается до нажатия КО. Этот факт и результаты исследований других авторов дают основание утверждать, что последовательные действия перекрываются. При этом АС последующего действия и сопровождающий их P300 осуществляются во время текущего действия, а именно – в переходный период от когнитивного акта к двигательному акту (Безденежных 2004).

Совершенно очевидно, что в случае совпадения предъявленного и прогнозируемого сигналов в когнитивном акте распознавания сигнала будет отсутствовать фаза рассогласования. В таком случае переход от систем когнитивного акта к системам исполнительного акта должен осуществляться раньше, чем в тех случаях, когда имеет место рассогласование прогнозируемого и предъявленного сигналов. Согласно нашей гипотезе, это должно отразиться на латентном периоде P300: он должен быть короче у P300, связанного с ответом на сигнал «Б», нежели у P300, связанного с ответом на сигнал «А». Данное предположение подтверждается: было обнаружено, что латентный период пика P300 связанного с ответами на сигнал «Б», короче, а амплитуда больше, чем эти характеристики P300, связанного с ответами на сигнал «А» (см. рис. 1).

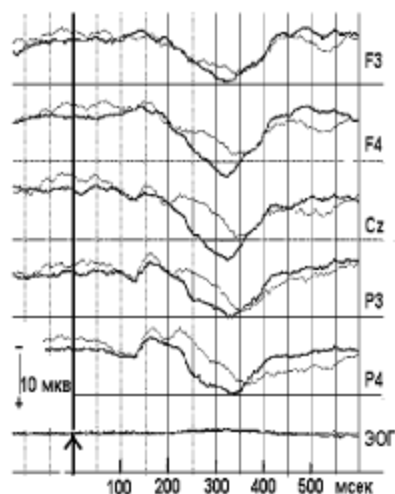


Рис. 1. Пример потенциалов (ССП), связанных с ответами на сигнал с «Б» (толстая линия) и на сигнал «А» (тонкая линия) (испытуемый SOZ). На рисунке видно, что передний фронт развивается более негативно, а латентный период пика больше у P300, связанного с ответом на сигнал «А», чем у P300, связанного с ответом на сигнал «Б»

По критерию Вилкоксона общие различия между латентными периодами и амплитудами пиков P300, связанных с ответами на сигналы «А» и «Б», достоверны и составляют, соответственно: $N = 344$, $Z = 7,860$, $p = 0,000$ и $N = 344$, $Z = 2,404$, $p = 0,016$. Кроме того, оказалось, что передний фронт P300 (или позитивное отклонение между пиками N200 и P300) в ответе на сигнал «А» развивается более негативно, чем в ответе на сигнал «Б». Этот негативный сдвиг, доходя до пика P300, соответственно снижает и амплитуду P300. Именно по этой причине амплитуда P300, связанного с ответом на сигнал «А», меньше амплитуды P300, связанного с ответом на сигнал «Б». Эти различия между потенциалами, связанными с ответами на сигналы «А» и «Б», подтверждаются при анализе общего усредненного потенциала методом главных компонент. Дисперсия переднего фронта описывается фактором, пик волны которого приходится на интервал 250 мс после ПусС (см. рис. 2).

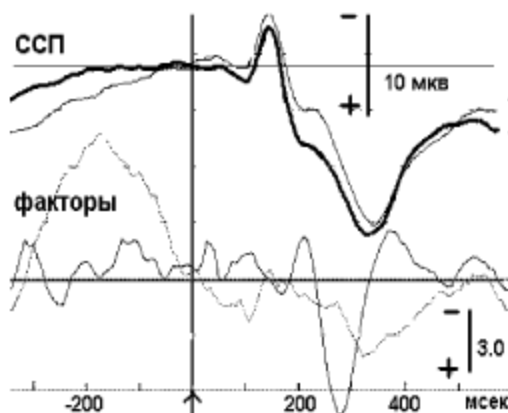


Рис. 2. Общие усредненные потенциалы, связанные с ответами на сигнал «А» (тонкая линия) и сигнал «Б» (толстая линия), и факторы, описывающие дисперсию этих потенциалов. Потенциалы усреднены по схеме 5 отведений \times 4 серии \times 70 испытуемых. Как видно из рисунка, максимальные различия между двумя потенциалами имеют место за 180 мс до пускового сигнала и через 280 мс после этого сигнала. Момент предъявления пускового сигнала обозначен стрелкой

Сходный фактор был выявлен в ряде работ, в которых исследовались ССП при разных нарушениях в действиях, связанных с расстройствами психики (Bruder et al., 2002). Некоторые авторы считают, что на этапе между пиками N200 и P300 осуществляется принятие решения о движении (Nandrino, Massiou, 1995). Согласно теории функциональных систем, принятие решения формируется во вре-

мя АС. Наблюдаемая негативация переднего фронта Р300 сопоставима с «волной рассогласования», которая появляется в ответ на неожиданный сигнал (Наатанен, 1998). Если исходить из того, что позитивные компоненты отражают активацию перекрывающегося набора систем, то данный негативный сдвиг, по-видимому, отражает задержку переходных процессов от когнитивных систем распознавания к системам движения и задержку начала активаций систем следующего действия для объединения их в афферентном синтезе.

Сопоставление шкальных оценок тестовых психодиагностических методик и характеристик Р300 на выборке из 53 испытуемых показало, что существуют достоверные прямые корреляции по Пирсону между амплитудой Р300 и такими шкалами ПТО, как сила возбуждения ($r = 0,310$, $p = 0,039$), а также между амплитудой Р300 и такими шкалами ОПФ, как открытость новому опыту ($r = 0,293$, $p = 0,049$) и добросовестность ($r = 0,329$, $p = 0,031$). Между амплитудой Р300 и силой торможения (по ПТО) корреляция была отрицательной ($r = -0,327$, $p = 0,032$).

Результаты экспериментов на испытуемых в состоянии алкогольного опьянения

Эксперименты с применением алкоголя были проведены на 26-ти испытуемых. В анализе влияния алкоголя на ответы на тестовые задания были также использованы данные, полученные нами ранее (Бодунов и др., 1996; 1997). Однако в сравнительном анализе были использованы результаты только по 20-ти испытуемым, участвовавшим в экспериментах как в нормальном состоянии, так и в состоянии алкогольного опьянения.

Время ответов

Алкоголь не изменял время простых ответов. Сравнение по t-критерию для парных случаев показало, что испытуемые с одинаковой скоростью выполняли простые ответы как в нормальном состоянии, так и в состоянии алкогольного опьянения. Эти различия во времени составляли: для ответа на сигнал «А» – $t = 1,883$, $df = 19$, $p = 0,082$; для ответа на сигнал «Б» – $t = 1,732$, $df = 19$, $p = 0,09$. Алкоголь не изменял также время дифференцированных ответов в задаче выбора в первой серии. Различия между временами ответов, выполняемых в нормальном состоянии и в состоянии алкогольного опьянения, в этой серии составляли: для ответа на сигнал «А» – $t = -0,274$, $df = 19$, $p = 0,789$; для ответа на сигнал «Б» – $t = -0,254$, $df = 19$, $p = 0,804$. Таким образом, алкоголь в эйфорической дозе не влиял на исходную

скорость выполнения как простых, так и дифференцированных ответов, имевшую место до совершенствования навыка выполнения задачи.

У испытуемых в состоянии алкогольного опьянения, в отличие от нормального состояния, в процессе тренировки не было достоверного сокращения времени отчетных действий даже на сигнал «Б» ($F = 1,081$, $df = 3/52$, $p = 0,366$). Напомним, что этот сигнал имел скрытую подсказку, которая способствовала сокращению времени отчетного действия на этот сигнал у испытуемых в нормальном состоянии. Более того, оказалось, что в состоянии алкогольного опьянения отсутствовал эффект последовательности, который всегда имеет место при совершенствовании навыка (см. табл. 2). Факт подавления алкоголем эффекта последовательности в известных нам научных публикациях не описан. Общий вывод из субъективных отчетов испытуемых, находившихся в алкогольном опьянении, заключается в том, что они не ощущали никаких проблем с ответами; у них не было предпочтений к нажатию той или другой клавиши, как это имело место при выполнении данной задачи в нормальном состоянии.

Таблица 2

СРАВНЕНИЕ ЭФФЕКТА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ НА ВРЕМЯ ОТЧЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЧЕТЫРЕХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫХ СЕРИЯХ У ИСПЫТУЕМЫХ В НОРМАЛЬНОМ (Норм) состоянии и в состоянии алкогольного (Алк) опьянения

Серия/Ответ на сигнал	Сравнение по ANOVA	
	df	F Норм./Алк
1/«А»	3/52	3,199*/0,336
1/«Б»	3/52	2,732/0,226
2/«А»	3/52	3,163*/0,489
2/«Б»	3/52	1,123/0,311
3/«А»	3/52	2,980*/0,259
3/«Б»	3/52	1,546/0,626
4/«А»	3/52	1,902/1,182
4/«Б»	3/52	1,272/0,193

* различия достоверны ($p < 0,05$)

Позитивный компонент ССП – Р300

Для определения влияния алкоголя на амплитуду Р300 было выбрано 20 испытуемых, участвовавших в обоих экспериментах. В интервальном окне в 100 мс, заканчивающемся на пике Р300,

вычислялась общая средняя мгновенных амплитуд отдельно для лобных и для теменных отведений по схеме: 20 испытуемых (нормальное состояние, алкогольное опьянение) / 2 отведения (объединенные лобные и объединенные теменные) / 4 экспериментальные серии. Затем вычислялась нормализованная разница этих средних, полученных по каждому испытуемому в нормальном состоянии и в состоянии алкогольного опьянения, для каждой серии по формуле $(\text{Ампл. норм.} - \text{Ампл. алк.}) \times 100 \div (\text{Ампл. норм.} + \text{Ампл. алк.})$. Во всех случаях для всех испытуемых эта разница была положительной, т. е. во всех случаях алкоголь подавлял амплитуду Р300. При сравнении нормализованных различий в амплитудах между лобными и теменными областями с помощью t-критерия для парных случаев оказалось, что в лобных областях амплитуда Р300 подавляется в большей степени, чем в теменных областях ($t = 2,009$, $df = 135$, $p = 0,049$).

Сравнение по t-критерию для парных случаев латентных периодов пиков Р300 по отдельности по всем пяти отведениям в четырех экспериментальных сериях показало, что у испытуемых, находившихся в состоянии алкогольного опьянения, этот показатель увеличивался ($t = 2,835$, $df = 279$, $p = 0,005$).

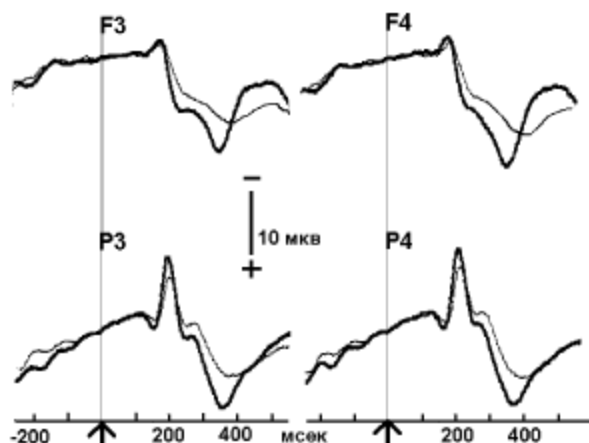


Рис. 3. Влияние эйфорической дозы алкоголя на потенциал Р300, связанный с ответом на сигнал «Б». Потенциалы усреднены по схеме 5 отведений \times 4 серии \times 14 испытуемых. Толстой линией обозначены потенциалы, зарегистрированные у испытуемых в нормальном состоянии. Тонкой линией обозначены потенциалы, зарегистрированные у испытуемых в состоянии алкогольной эйфории. Стрелками обозначены моменты предъявления пускового сигнала

Таким образом, алкоголь подавлял амплитуду и увеличивал латентный период пика P300. Этот феномен нами ожидался, так как был описан многими авторами (Grillon et al., 1995; Jääskeläinen et al., 1999). Причем, по результатам наших исследований оказалось, что у испытуемых, находящихся в алкогольном состоянии, передний фронт P300, т. е. переход от пика N200 до пика P300, является более негативным, чем у этих же испытуемых в нормальном состоянии. Этот феномен в известной нам литературе не описан.

Сопоставление шкальных оценок тестовых психодиагностических методик и характеристик P300

Под действием алкоголя не изменились связи между амплитудой P300 и таким свойством индивидуальности, как сила торможения нервной системы ($r = -0,306$, $n = 26$, $p = 0,042$), по опроснику ПТС. Другие связи оказались недостоверными. Так, исчезла связь между амплитудой P300 и шкалами таких свойств индивидуальности, как открытость и добросовестность. Алкоголь изменял нейротизм: у 15 человек он снизился и у 11 человек – повысился, но эти изменения недостоверно коррелировали с амплитудой и латентным периодом P300.

Общее обсуждение результатов

Итак, мы обнаружили, что алкоголь в умеренных дозах не влияет ни на движение, ни на распознавание сигналов, т. е. на старый опыт. Об этом говорит тот факт, что время простых ответов и время ответов в первой серии задачи выбора, выполняемых испытуемыми в состоянии алкогольного опьянения, не отличается от нормы. Эти данные соответствуют тем, которые были получены ранее другими авторами. Например, известно, что алкоголь не влияет на время выполнения простых действий (Ritchie, 1995). В других исследованиях показано, что алкоголь не оказывал влияния на распознавание сигналов, на выбор двигательного ответа и на время этого ответа (Huntley, 1974). Следовательно, системы всех этих действий уже до тренировки имели между собой связи, и эти связи устойчивы к действию алкоголя. Однако у испытуемых, находящихся в нормальном состоянии, эти связи изменялись в процессе тренировки выполнения задачи, что приводило к устранению из межсистемных отношений некоторых «лишних» систем и, следовательно, к совершенствованию поведения. У испытуемых, находившихся в состоянии алкогольного опьянения, тренировка выполнения задачи выбора не вела к сокращению времени отчетных действий. Процесс тренировки у них не сопровождался эффектом последовательности, который отражает

влияние предшествующих действий на развитие текущего действия, что необходимо для совершенствования выполнения действий. Следовательно, у испытуемых в состоянии алкогольного опьянения не происходило совершенствования в межсистемных отношениях. Мы объясняем это тем, что при появлении алкоголя в крови активируется гомеостатическая защита функциональных систем, которая фиксирует исходные синаптические связи между нейронами определенных систем и блокирует возможность модификации этих связей (Безденежных, 2004). По-видимому, с одной стороны, эволюционно закрепленное стремление к модификации синаптических связей во время обучения, а с другой стороны, гомеостатическая защита функциональных систем приводят к изменению субъективного переживания заданных вопросами ПТО ситуаций, что и оценивается как повышение «силы торможения нервной системы».

Связи с другими индивидуальными свойствами, которые были выявлены у нормальных испытуемых, под действием алкоголя исчезли. По-видимому, эти свойства отражают разнообразие связей между системами, которые реализуются только в нормальном состоянии и заторможены в состоянии алкогольного опьянения. Возможно и другое объяснение. Исчезновение корреляций амплитуды P300 с другими свойствами индивидуальности могли произойти по причине того, что принятая нами и другими авторами дозировка из расчета на 1 кг веса испытуемого неточна, и мозг разных испытуемых фактически подвергался действию разных доз вещества. А изменение того или иного психического состояния зависит от дозы принятого алкоголя (Jääskeläinen et al., 1999). В таком случае связь между силой торможения нервной системы и амплитудой P300, отражающая системный процесс – афферентный синтез, становится еще более значимой.

Выводы

- 1 Алкоголь в умеренных дозах не влияет ни на движение, ни на распознавание сигналов, т. е. на старый опыт. Следовательно, системы всех этих действий уже до тренировки имели между собой связи, и эти связи устойчивы к действию алкоголя.
- 2 У испытуемых, находящихся в нормальном состоянии, эти связи изменялись в процессе тренировки выполнения задачи. У испытуемых, находившихся в состоянии алкогольного опьянения, тренировка выполнения задачи выбора не вела к сокращению времени отчетных действий. *Следовательно, у испытуемых в состоянии алкогольного опьянения не происходило изменений в межсистемных отношениях. Мы объясняем это тем,*

что при появлении алкоголя в крови активизируется гомеостатическая защита функциональных систем, которая фиксирует исходные синаптических связи между нейронами определенных систем и блокирует возможность модификации этих связей (Безднежных, 2004).

- 3 Алкоголь уменьшает амплитуду и увеличивает латентный период (л. п.) пика Р300. Предполагается, что алкоголь оказывает влияние не на сами системы, а на формирование взаимодействий между ними в афферентном синтезе. По-видимому, блокирование модификаций синаптических связей сопровождается блокированием включения в межсистемные отношения отчетного действия других систем.
- 4 Имеется отрицательная корреляция амплитуды Р300 и силы торможения у испытуемых в нормальном состоянии, и эта корреляция увеличивается у данных испытуемых в состоянии алкогольной эйфории. Чем больше сила торможения, тем негативнее передний фронт Р300. По-видимому, сила торможения, выявляемая с помощью ПТО, отражает блокаду включения в межсистемные отношения отчетного действия других систем в процессе афферентного синтеза.
- 5 Связи с другими индивидуальными свойствами, которые были выявлены у нормальных испытуемых, под действием алкоголя исчезли. По-видимому, эти свойства отражают разнообразие связей между системами, которые реализуются только в нормальном состоянии и заторможены в состоянии алкогольного опьянения. Возможно и другое объяснение. Исчезновение корреляций амплитуды Р300 с другими свойствами индивидуальности могли произойти по причине того, что принятая нами и другими авторами дозировка из расчета на 1 кг веса испытуемого неточна, и мозг разных испытуемых фактически подвергался действию разных доз вещества. А изменение того или иного психического состояния зависит от дозы принятого алкоголя (Jääskeläinen et al., 1999). В таком случае связь между силой торможения нервной системы и амплитудой Р300, отражающая системный процесс – афферентный синтез, становится еще более значимой.

ЛИТЕРАТУРА

- Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М., 1978а.
- Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1978б.

- Безденежных Б. Н.* Динамика взаимодействия функциональных систем в структуре деятельности. М., 2004.
- Бодунов М. В., Безденежных Б. Н., Александров Ю. И.* Характеристика ответов на тестовые задания психодиагностических методик и структура индивидуального опыта // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 87–97.
- Бодунов М. В., Безденежных Б. Н., Александров Ю. И.* Изменения шкальных оценок тестовых психодиагностических методик при воздействии алкоголя // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 95–102.
- Голубева Э. А.* Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна, 2005.
- Мазилев В. А.* К 90-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева. http://student.km.ru/ref_show_frame.asp?id=50F683298A30450BB8B6F8C972E918D9.
- Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Наатанен Р.* Внимание и функции мозга. М., 1998.
- Пономарев Я. А.* Психологическое и физиологическое в системе комплексного исследования // Системный подход к психофизиологической проблеме. М., 1982. С. 5–10.
- Равич-Щербо И. В., Марютина Т. М.* Предисловие к книге К. Купер «Индивидуальные различия». М., 2000.
- Резвицкий И. И.* Философские основы теории индивидуальности. Л., 1973.
- Русалов В. М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.
- Русалов В. М.* Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая аннотация и методы измерения для различных возрастных групп: Методическое пособие. М., 2004.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Швырков В. Б.* Что такое нейрональная активность и ЭЭГ с позиций системно-эволюционного подхода // ЭЭГ и нейрональная активность в психофизиологических исследованиях. М., 1987. С. 5–17.
- Швырков В. Б.* Введение в объективную психологию (нейрональные основы психики). М., 2006.
- Bertelson P.* Sequential redundancy and speed in a serial two – choice responding task // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1961. V. 13. P. 90–102.
- Bruder G. E., Kayser J., Tenke C. E et al.* Cognitive ERPs in depressive and anxiety disorders during tonal and phonetic oddball tasks // Clinical Electroencephalography. 2002. V. 33. P. 119–124.

- Coles M. G. H., Gratton G., Donchin E.* Detecting early communication: using measures of movement – related potentials to illuminate human information processing // *Biological psychology*. 1988. V. 26. № 1/2/3/(special issue). P. 69–89.
- Gaillard A. W. K.* Problems and paradigms in ERP research // *Biological psychology*. 1988. V. 26. P. 91–109.
- Gratton G., Coles M. G. H., Sirevaag E. J., Eriksen Ch. W., Donchin E.* Pre- and poststimulus activation of response channels: a psychophysiological analysis // *Journal of experimental psychology: Human perception and performance*. 1988. V. 14. №. 3. P. 331–344.
- Grillon C., Sinha R., O'Malley S.* Effect of ethanol on the processing of low probability stimuli: an ERP study // *Psychopharmacology*. 1995. V. 119. P. 455–465.
- Jääskeläinen I. P., Schröger E., Näätänen R.* Electrophysiological indices of acute effects of ethanol on involuntary attention shifting // *Psychopharmacology*. 1999. V. 141. P. 6–21.
- Huntley M. S. Jr.* Effects of alcohol, uncertainty and novelty upon response selection // *Psychopharmacologia*. 1974. V. 39. P. 259–266.
- Ritchie J. M.* The aliphatic alcohols // *The pharmacological basis of therapeutics*/Ed. – A. G. Gilman. N. Y., 1980.
- Squire L. R., Alvarez P.* Retrograde amnesia and memory consolidation: a neurobiological perspective // *Current opinion in neurobiology*. 1995. V. 5. P. 169–177.
- Welford A. T.* The «psychological refractory period» and the timing of high-speed performance – a review and theory // *The British journal of psychology (General section)*. 1952. V. XLIII. P. 2–19.

А. М. Богомолов

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема изучения потенциалов личности, связанная с прогнозированием «пространства» и векторов ее развития, впервые была поставлена в отечественной психологии Б. Г. Ананьевым. Идея о комплексных характеристиках личности, определяющих ее успешность в различных сферах деятельности, получила дальнейшее развитие в рамках исследований вопросов общей, возрастной, инженерной психологии.

Психологическое сопровождение развивающейся личности связано с исследованием такого ее интегрального свойства, как адаптационный потенциал, который характеризует совокупность актуальных и латентных адаптационных способностей. Реализация адаптационного потенциала не ограничивается какими-либо специфичными видами человеческой активности, а осуществляется в общем контексте взаимодействия личности и среды. Целесообразность обращения к категории «адаптационный потенциал» возрастает при сравнительном анализе развития адаптационных способностей в различных возрастных группах.

Личностный адаптационный потенциал характеризует устойчивость формирующейся личности к воздействию внешних факторов, ее «готовность» к разрешению и усложнению адаптационных задач, способность к образованию прогрессивных адаптационных эффектов и новообразований. В качестве составляющих адаптационного потенциала возможно обозначить разноуровневые свойства и качества личности, которые объединены внутри- и межфункциональными связями в процессе организации адаптационного ответа. Многоуровневая структура функциональной системы адаптации обуславливает, в соответствии с комплексным подходом Б. Г. Ананьева, рассмотрение компонентов

потенциала на индивидуальном, субъектно-деятельностном и личностном уровнях.

В онтогенетическом контексте адаптационный потенциал личности ребенка представляет собой характеристику степени согласованности и интеграции отдельных функциональных систем и внутренних адаптационных факторов, обеспечивающих возможность реализации адаптационной активности и обуславливающих эффективность снижения рассогласования в системе личность – среда (Ф. Б. Березин; А. Г. Маклаков; С. Т. Посохова; А. А. Реан и др.).

Формирование адаптационных способностей личности соответствует выделенному Б. Г. Ананьевым двухфазному характеру психического развития. Оно включает общий, фронтальный прогресс функций в первой фазе и специализацию тех же функций применительно к определенным объектам, операциям деятельности и сферам жизни во второй фазе. Развитие адаптационного потенциала происходит в направлении от генерализованности адаптационных реакций на широкий круг адаптационных стимулов и задач к избирательности и повышению специфичности адаптационных реакций. Возрастание адаптационного потенциала личности сопровождается одновременным увеличением сензитивности к определенному роду воздействиям. Неспецифические адаптационные реакции связаны с общей активностью функциональной системы психической адаптации, реактивностью и устойчивостью личности. Специфические реакции характеризуются высокой изменчивостью и представляют собой диапазон вариативности адаптационных механизмов в условиях воздействия различных адаптогенных стимулов.

Внутренние факторы, определяющие эффективность адаптационных изменений, связаны со степенью зрелости личности и имеют непосредственное отношение к периодизации развития личности ребенка (Н. Л. Коновалова). Развитие функциональной системы адаптации ребенка происходит системно и гетерохронно, что создает предпосылки для приспособления к тем или иным факторам среды на разных этапах онтогенеза (Д. В. Колесов).

Эволюция потенциала в детский период онтогенеза характеризуется изменчивостью «геометрии», силы корреляционных связей между адаптационными переменными и удельного веса последних в определении характера адаптационного ответа. Психофизиологическое созревание ребенка и расширение границ функциональных резервов обуславливают повышение порога чувствительности к воздействию адаптогенных факторов и возрастание временных и энергетических возможностей адаптационных реакций.

Структурообразующую роль в адаптационном потенциале на различных этапах онтогенеза выполняют различные психические функции. На ранних его этапах границы и вариативность адаптационных возможностей обусловлены индивидуальными свойствами ребенка (Е. Ф. Рыбалко), при этом предъявление адаптационных задач регулируется и регламентируется микросоциальным окружением. Психологические новообразования микропериодов детства включаются в репертуар адаптационных средств, обеспечивающих психологическое благополучие ребенка и формирование системы его социальных отношений.

В течение детского периода онтогенеза происходит преобразование иерархии значимых адаптогенных факторов, индивидуализация механизмов регуляции психической адаптации, развитие стилевых черт и дифференциация векторов адаптационной активности. Формирование поведенческих и собственно психологических механизмов регуляции обуславливает усложнение структуры адаптационного ответа и расширение адаптогенного контекста.

Результаты исследований возрастной изменчивости структурообразующих факторов адаптационного потенциала личности могут составить основу для формулирования принципов организации психологической диагностики адаптационных процессов у детей.

О. В. Болотова

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ И ТЕМПОВ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Психическое развитие человека – закономерное, последовательное развитие психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие психики связано с необратимым характером изменений, направленностью (способностью к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими) и их закономерным характером.

В настоящее время отсутствуют общепризнанные теории и методология психического развития человека. Можно лишь указать на два общих положения, характерных для большинства концепций. Во-первых, признается наличие некоторых универсальных законов психического развития, в частности объединяющих онтогенез и филогенез человеческой психики. Во-вторых, выделяются две группы факторов, обуславливающих развитие психики: природные задатки и внешнее окружение (В. Штерн; К. Бюлер).

В классической психологии ошибочно отождествлялись понятия умственного и психического развития. Умственное развитие можно определить как совокупность усвоенных знаний, умений и навыков, аккумулированных в соответствующих понятиях, образах, представлениях, как набор хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, операций, действий. Психическое развитие подразумевает изменение уровня развития основных познавательных процессов и структур, лежащих в их основе. Мы согласны с С. Л. Рубинштейном, считавшим, что «развитие человека, в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое...» (Рубинштейн, 1973). Таким образом, по уровню

сформированности структуры познавательных способностей можно судить и о психическом развитии человека, его темпах и уровнях.

В качестве показателей психического развития человека разными учеными предложен большой спектр характеристик, описывающих отдельные стороны онтогенеза. Так, при определении темпа и уровня психического развития необходимо учитывать динамику функционального созревания ЦНС. В связи с этим целесообразно остановиться на понятии темпа созревания, введенного Н. С. Лейтесом (1988). Темп характеризует интенсивность процессов возрастного развития ЦНС и других систем организма на отдельных его отрезках. По некоторым представлениям, темп возрастных преобразований изменяется в ходе развития, и ребенок переживает периоды ускорения и замедления биологического, а отсюда и психологического, созревания. Причем для многих структур и функций эти периоды протекают независимо друг от друга и могут быть приурочены и к началу онтогенеза, и к более поздним его периодам.

Учебная деятельность связана, прежде всего, с умственным развитием человека. Поэтому в качестве критерия умственного развития, отражающего количественные и качественные изменения, происходящие в когнитивных характеристиках индивида со временем, для определения отдельных его этапов чаще всего используется термин «уровень умственного развития». Он понимается как совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий и свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающее усвоение в определенном объеме новых знаний и умений. Однако не всегда низкий уровень достижений может означать отсутствие способностей.

Развитие когнитивных структур иногда неправомерно сближают с понятием «обучаемость». Обучаемость – совокупность достаточно устойчивых и широко проявляющихся особенностей познавательной деятельности человека, обуславливающих успешность процесса усвоения знаний. Основным показателем обучаемости выступает «темп продвижения» (Калмыкова, 1990). По некоторым данным, чем выше уровень умственного развития, тем выше темп продвижения учащегося.

Однако, признавая исключительную важность обучаемости как характеристики умственного развития, нельзя согласиться с их отождествлением, с тем, что по обучаемости можно судить об уровне умственного развития, а тем более о психическом развитии в общем. Н. С. Лейтес (1996) на основе собственных исследований пришел к выводу о том, что если уровень психического развития

познавательных способностей школьников возрастает от младших классов к старшим, то обучаемость не прогрессирует аналогичным образом. Напротив, «обучаемость школьников младших классов в некоторых отношениях превосходит обучаемость школьников последующих классов». Так как темпы развития у младших школьников чаще всего выше, чем у подростков, то нельзя оценивать уровни умственного развития и обучаемости без учета возрастных особенностей индивида.

Кроме того, формирование когнитивного профиля нельзя рассматривать вне сферы его интересов, чувств, характера, других черт, составляющих склад его личности. Итак, нельзя признать обучаемость, темп продвижения всеобъемлющими характеристиками психического развития.

Есть определенные недостатки и у других предлагаемых в качестве показателей познавательного развития характеристик мышления – таких как соотношение эмпирического и теоретического типов (В. В. Давыдов, А. З. Зак), развитие внутреннего плана действий – способности действовать в уме (Я. А. Пономарев), усвоение и применение логических суждений (И. Н. Поспелов), категориальное обобщение, использование символического плана (Н. С. Салмина). Общий недостаток этих показателей, на наш взгляд, состоит в их ограниченности только отдельными сторонами мышления, отсутствием учета параметров восприятия, внимания и памяти. Кроме того, некоторые из данных показателей недостаточно дифференцируют индивидов и не всегда применимы к людям разных возрастов. Так, с помощью внутреннего плана действий можно измерить индивидуальные различия в познавательном развитии только у детей 12–13 лет, так как именно к этому возрасту завершается формирование этой стороны когнитивной сферы.

В поисках конкретных показателей уровня развития познавательных структур некоторые психологи обращаются к анализу целостной учебной деятельности. Рассматриваются такие ее характеристики, как способность усваивать знания и приемы учебной работы (Б. Г. Ананьев), способность к обобщенному переносу умственных действий на новый материал, в новые условия (Е. Н. Кабанова-Меллер и др.). Часть исследователей ищут показатели психического развития в характеристиках творческого мышления: творческом преобразовании материала в проблемной ситуации (В. Н. Пушкин; О. К. Тихомиров), интеллектуальная инициатива как продолжение мыслительной деятельности за пределами требований конкретной задачи (Д. Б. Богоявленская), гибкость мышления, умение находить новые способы решения (Я. А. Пономарев).

Однако, признавая важность выделяемых показателей для отдельных сторон умственного развития, нельзя согласиться с определением их как показателей познавательного и психического развития в целом. Ни один из них не является исчерпывающим, полностью отражающим особенности когнитивной сферы личности в процессе ее формирования и преобразования.

Возвращаясь к рассмотренному ранее пониманию психического развития, мы считаем, что сформированность познавательной сферы можно рассматривать как частный показатель психического развития человека.

Под темпом психического развития мы предлагаем понимать условную величину среднегодового прироста в развитии отдельных познавательных психических процессов, которую можно вычислить путем деления наличного уровня развития познавательных способностей на возраст испытуемых, выраженный в количестве лет. Например, если у одних подростков 12-ти лет средний уровень развития познавательных способностей равен 3,8 балла, то темп психического развития соответственно равен 0,31; если у другой группы учащихся того же возраста средний уровень развития когнитивно-интеллектуальной сферы соответствует 4,9 балла, то темп психического развития соответственно равен 0,40; для третьей группы школьников 12-ти лет средний уровень развития познавательной сферы равен 5,7 балла, следовательно, темп психического развития равен 0,48.

Таким образом, используя наличный уровень развития 17-ти показателей познавательной сферы учащихся, можно разделить всю выборку школьников на следующие категории:

- учащиеся с замедленным темпом психического развития (0,31);
- учащиеся со средним темпом психического развития (0,40);
- учащиеся с опережающим темпом психического развития (0,48).

Наблюдается четкая взаимосвязь психического развития и когнитивных способностей человека: с одной стороны, развитие когнитивной сферы определяет темп психического развития, с другой стороны, от динамики развития психики зависит и развитие познавательных способностей индивида.

Таким образом, на данном этапе развития психологической науки вряд ли можно найти универсальную характеристику психического развития, которую с одинаковой успешностью можно было бы применить для его оценки у человека любого возраста

независимо от образования, условий жизни, опыта основной деятельности. Нельзя не согласиться с Л. С. Выготским (1983), считавшим, что не может быть одинаковых единиц для измерения всех ступеней в развитии когнитивной сферы; каждая качественно новая ступень требует своей особой меры. Однако, по нашему мнению, темп психического развития является наиболее четким и всеобъемлющим показателем развития психики человека на протяжении всей его жизни.

И. И. Ветрова

ИЗУЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СТИЛЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Б.Г. Ананьев является одним из основоположников современной российской психологической науки. Комплексный подход к исследованию человека, получивший широкое развитие именно в ананьевской школе, актуален до сих пор, а антропоцентрическая методология Ананьева рассматривается множеством авторов как «мост в психологию XXI века». Антропологизм как принцип построения психологической науки позволил по-иному взглянуть на сам предмет психологии, который в концепции Ананьева предстает как многоуровневая системная организация психики.

Одной из актуальных проблем современной психологии является проблема изучения совладающего поведения. При исследовании этого психологического феномена целесообразно использовать комплексный подход, позволяющий раскрыть различные уровни его организации.

Под копинг-поведением, или же совладающим поведением, понимается целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справляться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами – через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю) (Крюкова, 2001). Копинг-поведение реализуется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. Копинг-ресурсы – это набор характеристик личности и социальной среды, позволяющий осуществлять оптимальную адаптацию к стрессовым ситуациям.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 05-06-06469а.

Копинг-стратегии (стили совладающего поведения) – актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу.

Стиль совладающего поведения является довольно устойчивой личностной характеристикой (подобной когнитивному стилю), активное становление которой приходится на подростковый возраст. Именно в подростковом возрасте, как отмечает М. К. Ричет де Минзи (2003), мальчики и девочки впервые сталкиваются с серьезными проблемами – дифференциацией себя и родителей, установлением взаимоотношений с ровесниками и стремлением достичь собственной идентичности и др. В этой связи Э. Фрайденбергом (2004) было проведено пилотажное исследование, показавшее, что пик использования непродуктивных стратегий совладания у девочек приходится на 12–14 лет, а у мальчиков на 14–16.

Представляется интересной и перспективной задача изучения процесса становления стиля совладания в подростковом возрасте, что имеет большое практическое значение. Полученные данные позволят создать оптимальные условия для обучения совладанию, т. е. применению осознанных стратегий за счет овладения определенной последовательностью действий, которая может быть описана и воспринята человеком (Никольская, Грановская, 2001). Э. Фрайденберг в настоящее время осуществляет разработку школьного курса обучения навыкам совладания. Его цель – научить подростков справляться со своими проблемами с помощью продуктивных копингов.

В нашем исследовании формирования стилей совладания, проводившемся в течение трех лет, приняли участие подростки 14–17 лет. Мы попытались выявить связь между копингом и контролем поведения, являющимся интегративной характеристикой индивидуальности и понимаемым как психологический способ регуляции поведения, обеспечивающий целенаправленную деятельность. Мы предполагаем, что высокий уровень контроля поведения является важным ресурсом формирования продуктивного стиля совладающего поведения.

На первом этапе исследования выявлялась многоуровневая связь между копинг-стратегиями и тремя составляющими контроля поведения: контролем эмоций, контролем действий и когнитивным контролем. Наибольшее количество связей было установлено между копинг-стратегиями и контролем эмоций. Было показано, что подростки с высоким уровнем контроля поведения по всем трем показателям чаще и успешнее используют так называемые «продуктивные» копинг-стратегии, способствующие конструктивному решению проблем при минимальных затратах внутренних ресурсов.

При сравнении мальчиков и девочек по количеству и разнообразию связей контроля поведения и совладания было выявлено их меньшее количество у девочек. Снижение количества связей у девочек происходит за счет когнитивного и волевого контроля при одинаковом количестве связей с эмоциональными компонентами. Можно сделать вывод о большей частоте использования девочками эмоциональных и непродуктивных стратегий, в то время как у мальчиков преобладают стратегии отвлечения. Более того, стратегии совладания, используемые мальчиками, отличаются большим разнообразием.

При сравнении данных за три года сделан вывод, что имеют место изменения (хотя и небольшие) индивидуального копинг-стиля, свидетельствующие о позитивных тенденциях в процессе его формирования. Подростки все чаще прибегают к продуктивным и социальным копинг-стратегиям, доля же непродуктивных стратегий все больше снижается, и этот процесс пока не завершен.

Итак, наблюдается тенденция к формированию копинг-стиля с преобладанием продуктивных копинг-стратегий, направленных на разрешение проблем, и снижение непродуктивных стратегий. В то же время уровень показателей контроля поведения остается на неизменном уровне.

В своем дальнейшем исследовании мы планируем продолжить мини-лонгитюдное исследование подростков и провести несколько параллельных срезов для подтверждения того, что наблюдаемые тенденции являются общими для всех подростков. Требуется проверка предположение о взаимосвязи копинг-поведения, контроля поведения и психологической защиты в рамках механизма саморегуляции. Открытым остаются вопросы о конкретизации ресурсов совладающего поведения и минимализации ресурсных затрат при использовании тех или иных видов совладающего поведения.

Г. А. Виленская

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА СТРАТЕГИЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У БЛИЗНЕЦОВ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В настоящей работе продолжается изучение ранних этапов одной из ключевых характеристик субъекта – контроля поведения. Контроль поведения реализуется в конкретных стратегиях саморегуляции, используемых человеком в стрессовой ситуации. Контроль поведения характеризует способ организации и использования субъектом имеющихся у него психологических ресурсов с учетом как его конституционально-обусловленных особенностей, так и взаимодействия с социальной и предметной средой. Такой подход тесно связан с идеей Б. Г. Ананьева о том, что индивидуальность складывается на основе взаимосвязи особенностей человека как личности и субъекта деятельности, обусловленных его природными свойствами как индивида (Ананьев, 2001).

На данном этапе исследования большее внимание уделялось индивидуальным особенностям детей, в частности анализу стратегий регуляции поведения детей в раннем возрасте. Лонгитюдный метод исследования, применявшийся в данной работе, также был широко использован в отечественной психологии именно Б. Г. Ананьевым.

Основной используемый метод – структурированное наблюдение. На данном этапе анализировались видеозаписи поведения монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов в возрасте от 4 до 24 мес. в ситуации тестирования их интеллектуального и психомоторного развития. Было просмотрено 44 видеозаписи МЗ (345 задач) и 50 видеозаписей ДЗ близнецов (363 задачи) в возрасте 4, 8, 12, 18 и 24 мес.

Тестирование проводилось в домашних условиях. Использовался тест Бейли (Bailey Scales of Infant Development, 1993). Как правило, при тестировании присутствовала мать ребенка и/или иной близкий взрослый.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 05-06-06060а.

Установлено, что среди наиболее часто используемых близнецами стратегий при решении задачи является сосредоточение на задаче. Далее следуют поиск поддержки и исследование окружения или стимульного материала, также одинаково часто используемые МЗ и ДЗ близнецами. Это совпадает с литературными данными о наиболее часто используемых детьми стратегиях. Некоторые различия, хотя и не достигающие уровня значимости, имеются в частоте использования отвлечения; оно чаще используется ДЗ близнецами.

В поисках возможных различий в процессе развития контроля поведения были проанализированы те же параметры в возрастных срезах 4, 8, 12, 18 и 24 мес.

При анализе стратегий по возрастным срезам обнаружилось, что такие стратегии, как агрессия, плач, отказ, замирание, редко используются во всех возрастах. Двигательное беспокойство и пассивность как реакция на трудную ситуацию относительно часто наблюдается только в 4 мес. (пассивность чаще встречается у МЗ близнецов).

Самостимуляция, которая в литературе отмечается как пространенная стратегия, в нашем исследовании приобретает вес только в 8 мес., в более раннем возрасте ее использование может быть затруднено в силу моторной незрелости близнецов, а в старшем возрасте ее сменяют более адаптивные стратегии.

Наиболее часто используется сосредоточение на задаче, т. е. ребенок пытается выполнить тестовое задание. Частота использования стратегий отвлечения, исследования окружения, вокализации и поиска поддержки варьируется в разных возрастах от 12% до 35%, однако систематических различий установить не удалось. Отвлечение внимания несколько чаще используется ДЗ близнецами, использование вокализаций преобладает у МЗ в 4 и 8 мес.; в 12 мес. уже ДЗ близнецы следуют этой стратегии значимо чаще, затем МЗ и ДЗ не различаются по частоте вокализаций, зато МЗ близнецы начинают чаще искать поддержки взрослого. Возможно, это связано с тем, что матери МЗ близнецов значительно чаще поддерживают своих детей.

Предварительный анализ результатов показал некоторые различия в возрастной динамике использования стратегий саморегуляции МЗ и ДЗ близнецами, однако необходимо дальнейшее изучение этой проблемы.

В дальнейшей работе планируется проанализировать видеозаписи тех же детей в старшем возрасте и расширить выборку.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.

Е. В. Волкова

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ХИМИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ОБЩИЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Данная работа посвящена одному из аспектов изучения познавательных процессов, происходящих при овладении химическими знаниями, а именно, формированию *химических способностей*. Вопрос существования данных способностей может разделить психологов как минимум на три лагеря. Так, В. Д. Шадриков утверждает, что не существует как таковых специальных способностей. В то же время Д. К. Кирнарская пишет, что общие способности – это миф; существуют только специальные способности. А. Г. Шмелев на основе многочисленных результатов тестирования приходит к выводу, что успех в решении различных химических задач – это всего лишь результат интеллектуальной деятельности.

Одним из способов разрешения данной проблемы является изучение связи времени дифференцирования химических понятий (показатель развития химических способностей) с показателями интеллектуального развития.

Б. Г. Ананьев отмечает, что «количественное описание и определение взаимосвязей между различными сторонами и компонентами человеческого развития имеет исключительное значение для современного человекознания, так как такое определение способствует пониманию целостности человеческого развития» (Ананьев, 2001, с. 8). Особенно важно знать, какие из связей и между какими именно свойствами существенны для образования сенситивных состояний развития. Ананьев подчеркивает, что связи между отдельными видами развития разнообразны; они могут быть функциональными, причинно-следственными, структурными.

Наше исследование выполнено в русле теории Н. И. Чуприковой, согласно которой всякое развитие, где бы оно ни происходило,

всегда идет от целого к частям, от неопределенного к определенному, от слитного к раздельному. Основой развития являются когнитивные репрезентативные структуры. Для успешного выполнения разных видов деятельности нужны свои специфические системы репрезентативно-когнитивных структур, которые можно отождествить с понятием «специальные способности». В то же время определенные структуры могут быть использованы в разных видах деятельности – такие структуры можно соотнести с понятием «общие способности» (Чуприкова, 1997).

В исследованиях Н. И. Чуприковой, Т. А. Ратановой, Н. П. Локаловой, В. В. Назаровой, О. В. Нестеровой и др. было показано, что чем выше уровень способностей, тем больше скорость мышления, способность к выделению существенных признаков и отношений. Хорошо расчлененные и дифференцированные репрезентативно-когнитивные структуры позволяют за меньшее время осуществлять более тонкий анализ и синтез признаков, позволяющих решать задачи в соответствующих областях деятельности.

Организация исследования

Исследование проводилось с 1995 по 2006 гг. и включало 2 этапа:

I этап (1995–2001) – изучение процесса формирования когнитивных структур репрезентации химических знаний у учащихся 8–9 классов. Проводилось лонгитюдное исследование, в котором приняли участие два класса (47 чел.), обучавшихся по программе «Когнитивное обучение на уроках химии», и один класс (28 чел.) – по программе «Экология и диалектика природы».

II этап (2002–2006) – изучение процесса формирования когнитивных структур репрезентации химических знаний у студентов второго курса химического факультета УрГУ им. А. М. Горького. Всего исследовано 294 человек, в том числе 175 (60%) девушек и 114 юношей. Выбор данного контингента объясняется, прежде всего, тем, что ко второму курсу большинство случайных студентов уже отсеялось, а дальнейшая дифференциация на отдельные направления химии еще не началась, хотя встречаются студенты, которые уже достаточно четко осознают свою дальнейшую специализацию.

Методики исследования:

- 1 Методики оценки уровня интеллектуального развития: детский вариант теста Д. Векслера (Панасюк, 1973); методика исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера (WAIS), адаптация 1995 г. под ред. О. И. Муляр.

- 2 Методика оценки когнитивной дифференцированности знаний о простых и сложных веществах (химические дифференцировки).

Цель химических дифференцировок – изучение уровня сформированности когнитивных репрезентаций химических знаний о простых и сложных веществах и основных классах неорганических соединений. Диагностируется зрительная наблюдательность и способность выявлять существенные признаки абстрактно-наглядного образа вещества, лежащая в основе построения системы понятийных отношений. Метод состоит в том, что испытуемый получает последовательно несколько колод карточек с изображенными на них формулами химических соединений, которые раскладывает как можно быстрее на группы, согласно определенным признакам, заданным в предварительной словесной инструкции. Время, затраченное на сортировку каждой колоды, измеряется ручным секундомером.

Для диагностики скоростной классификации было составлено три типа задач:

- 1 Простая дифференцировка – классификация изображений простых и сложных веществ. Критерием, позволяющим отнести данное вещество к простым, является изображение его при помощи знака одного химического элемента. Были предложены химические формулы: O_2 , HCl , H_2SO_4 , CO , Au , C , Co , $NaCl$, K , CH_4 ...
- 2 Сложная дифференцировка – классификация формул соединений по принадлежности к определенному классу веществ. Учащиеся должны распределить вещества по определенным признакам: при наличии в формуле атомов водорода, способных замещаться на металл, и кислотных остатков вещество следует относить к кислотам; если в формуле указаны атомы металла и гидроксогруппа – к основаниям; если в формулу входят атомы металла и кислотные остатки – к солям; если вещество состоит из двух химических элементов, одним из которых является кислород, – к оксидам.
- 3 Сложнейшая дифференцировка, или «химический пасьянс», – классификация веществ, при которой вводятся дополнительные признаки их классификации. Так, например, уже недостаточно выделить оксиды из общего списка веществ. После этого их необходимо разделить на кислотные, основные и амфотерные. Аналогично, по определенным признакам, необходимо разделить основания, кислоты и соли.

Результаты эксперимента

1 Исследование корреляционных связей между показателями интеллектуального развития по Д. Векслеру и временем дифференцирования химических понятий

Корреляционные (структурные) связи выражают определенную меру близости или отдаленности связывающихся между собой компонентов развития, совместимости или противоречивости конкретных свойств. Обратимся к анализу данных, представленных в Таблицах 1 и 2. У восьмиклассников по показателям химических способностей выявлена высоко значимая корреляционная связь между временем простой и сложной химической дифференцировок. Данные показатели значимо связаны с показателями вербальных, невербальных и общих интеллектуальных способностей: чем выше уровень интеллектуального развития, тем меньше затрачивается время на выполнение задания. Для времени сложнейших дифференцировок не выявлено ни одной достоверной связи, что свидетельствует о рыхлости, диффузности структуры данного уровня у восьмиклассников. Показатели вербального, невербального и общего интеллекта так же значимо связаны между собой.

На выборке учащихся девятого класса уже имеют место значимые корреляционные связи между временем простой, сложной и сложнейшей дифференцировок. Когнитивная структура репрезентации химических знаний о простых и сложных веществах становится более однородной. Показатели простой и сложнейшей дифференцировок значимо связаны с показателями вербального и общего интеллекта. Время сложной дифференцировки достоверно связано со всеми показателями интеллектуального развития. Опираясь на полученные данные, можно предположить, что при выполнении простой и сложнейшей дифференцировок задействуются в основном механизмы вербального интеллекта, в то время как при выполнении сложной дифференцировки – вербального и невербального интеллекта. Аналогичная закономерность проявляется у студентов второго курса химического факультета, за исключением того факта, что между показателями химических способностей и невербальным интеллектом не выявлено ни одной достоверной связи (см. табл. 3). Возможно, ко второму курсу при выполнении химических дифференцировок в основном задействуются механизмы вербального интеллекта. Следует также отметить, что у студентов наблюдается снижение силы связей между показателями интеллектуальных и химических способностей (слабая и очень слабая связь), возрастает отдаленность связанных между собой компонентов развития. У способных студентов-химиков не обнаруживается каких-либо

Таблица 1

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ВОСЬМЫХ КЛАССОВ (74 ЧЕЛ.), 1999–2000 УЧЕБНЫЙ ГОД

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,464**	-0,015	-0,286*	-0,381**	-0,319**
T2	0,464**	1	0,268	-0,382**	-0,404**	-0,458**
T3	-0,015	0,268	1	-0,175	-0,074	-0,137
ВИП	-0,286*	-0,382**	-0,175	1	0,531**	0,876**
НИП	-0,381**	-0,404**	-0,074	0,531**	1	0,818**
ОИП	-0,319**	-0,458**	-0,137	0,876**	0,818**	1

Таблица 2

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ (75 ЧЕЛ.), 2000–2001 УЧЕБНЫЙ ГОД

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,425**	0,368**	-0,316**	-0,117	-0,350**
T2	0,425**	1	0,498**	-0,458**	-0,268*	-0,487**
T3	0,368**	0,498**	1	-0,358**	-0,086	-0,312**
ВИП	-0,316**	-0,458**	-0,358**	1	0,416**	0,884**
НИП	-0,117	-0,268*	-0,086	0,416**	1	0,720**
ОИП	-0,350**	-0,487**	0,312**	0,884**	0,720**	1

достоверных связей между показателями общих и специальных способностей (см. табл. 4). Для них характерна большая внутренняя взаимосвязь, согласованность между показателями химических способностей. Структура интеллекта у лучше успевающих по химическим дисциплинам студентов также отличается большей однородностью.

Сопоставляя данные табл. 4 и 5, можно предположить существование так называемого «интеллектуального порога: 125–129 IQ», находящиеся выше которого общие и специальные химические способности могут рассматриваться как отдельные независимые факторы. Также следует отметить, что более способные химики обладают более тонко дифференцированными структурами репрезентации химических знаний (различия высокой степени значимости

Таблица 3

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ
У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА (294 ЧЕЛ.),
2002–2006 УЧЕБНЫЙ ГОД

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,471**	0,279**	-0,210**	-0,112	-0,207**
T2	0,471**	1	0,506**	-0,154*	-0,118	-0,172**
T3	0,279**	0,506**	1	-0,245**	-0,081	-0,216**
ВИП	-0,210**	-0,154*	-0,245**	1	0,317**	0,881**
НИП	-0,112	-0,118	-0,081	0,317**	1	0,724**
ОИП	-0,207**	-0,172**	-0,216**	0,881**	0,724**	1

Таблица 4

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ЛУЧШЕ
УСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
(СР. хим >4,5), 2002–2006 УЧЕБНЫЙ ГОД

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,704**	0,499**	-0,132	-0,195	-0,185
T2	0,704**	1	0,586**	0,028	-0,210	-0,085
T3	0,499**	0,586**	1	0,040	-0,090	-0,016
ВИП	-0,132	0,028	0,040	1	0,403**	0,898**
НИП	-0,195	-0,210	-0,090	0,403**	1	0,763**
ОИП	-0,185	-0,085	-0,016	0,898**	0,763**	1

по сложнейшим химическим дифференцировкам) и более высокой степенью интегрированности показателей простых, сложных и сложнейших дифференцировок.

Анализ динамики развития химических способностей призеров олимпиад по химии и студентов показывает, что у учащихся с восьмого по девятый класс наблюдается резкий скачок в формировании структур репрезентации химических знаний, который в дальнейшем определяет успех в профессиональной деятельности. По-видимому, возраст 14–15 лет является наиболее чувствительным для формирования химических способностей. Это подтверждается и данными сравнительного анализа показателей общих и специальных способностей у учащихся, обучающихся по разным учебным программам.

Таблица 5

Средние значения показателей в группах лучше и хуже успевающих студентов

Название показателя	Средние значения показателей в группах студентов второго курса		Величина t-критерия Стьюдента
	Успеваемость по дисциплинам химического цикла $\geq 4,5$	Успеваемость по дисциплинам химического цикла $< 4,5$	
Время дифференцировки химических понятий (t, с)			
Простая	36,55	39,43	-1,621
Сложная	46,53	49,29	-1,464
Сложнейшая	122,75	153,10	-3,672***
Показатели интеллектуального развития по тесту Д. Векслера			
Вербальный	128,96	120,91	5,77***
Невербальный	125,067	121,52	2,795**
Общий	129,07	122,48	5,576***

Подростки школы № 5 г. Камышлов (28 чел.) с первого класса занимались по программе развивающего обучения «Экология и диалектика природы» Л. В. Тарасова. По данной программе с пятого класса запланирован пропедевтический курс химии, а к систематическому изучению предмета ребята приступают с седьмого класса. Недельная нагрузка: 5 и 6 классы – 1 час, 7 класс – 2 часа, 8 класс – 2 часа, 9 класс – 4 часа. К восьмому классу они значительно превосходили подростков школы № 58 (26 чел.), которые с первого класса обучались по традиционным методикам и программам. В данном образовательном учреждении отсутствовал пропедевтический курс химии, подготавливающий учащихся к изучению предмета. К освоению школьного курса химии они приступили, как и предусмотрено базисным планом, с восьмого класса. На данной выборке учащихся был проведен формирующий эксперимент по программе «Когнитивное обучение на уроках химии». Недельная нагрузка: 8 класс – 3 часа, 9 класс – 2 часа. По завершении эксперимента подростки, обучаемые по программе «Когнитивное обучение на уроках химии», не только догнали подростков контрольной группы по показателям невербального и общего интеллектуального развития, времени простой и сложной дифференцировок, но и превзошли по времени сложнейших дифференцировок (см. табл. 6). Такой результат был получен, вероятно, не только в связи с тем, что экспериментальная программа построена в соответствии с принципом системной дифференциации и представлением о когнитивных структурах как субстрате способностей, но и потому, что формирование когнитивных

Таблица 6

СРЕДНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ У УЧАЩИХСЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

Название показателя	Средние значения показателей у учащихся, обучаемых по программе		Величина t-критерия Стьюдента
	Когнитивное обучение на уроках химии	Экология и диалектика природы	
Время дифференцировки химических понятий (t, с)			
Простая	42,69	47,65	-1,06
Сложная	79,26	85,65	-0,621
Сложнейшая	245,32	34934	-2,807**
Показатели интеллектуального развития по тесту Д. Векслера			
Вербальный	8965	9962	-3585***
Невербальный	10444	10154	0996
Общий	10238	10762	-1774

структур репрезентации химических знаний совпало с чувствительным периодом. Обучение по программе «Экология и диалектика природы» начинается задолго до наступления чувствительного периода. У подростков школы № 58 отмечается увеличение таких показателей, как «долговременная память» и «химическая интуиция», в то время как у подростков школы № 5 к девятому классу, несмотря на большие временные затраты, отведенные на усвоение курса химии, наблюдается снижение данных показателей.

У учащихся школы № 58 выявлен одновременный рост показателей общих и специальных способностей, увеличение числа корреляционных связей и их силы, что свидетельствует о совместности развития компонентов общих и специальных способностей (см. табл. 7, 8). У подростков школы № 5 наблюдается уменьшение и числа корреляционных связей и их силы (см. табл. 9, 10).

В связи с депрофессионализацией образования на всех уровнях, даже в промышленных регионах, к которым относится и Свердловская область, на усвоение химических знаний по базисному плану отводится всего 1 час в неделю. Химия превратилась в раздел природоведения. Большинству студентов на младших курсах (17–18 лет) приходится фактически усваивать школьный курс химии. Однако к старшим курсам многие студенты забывают усвоенный материал, и его приходится восстанавливать заново. По-видимому, одной из причин данного факта может быть упущенный чувствительный период формирования когнитивных структур репрезентации химических знаний.

Таблица 7

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ВОСЬМОГО КЛАССА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ПРОГРАММЕ «КОГНИТИВНОЕ
ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ХИМИИ» (1999–2000 УЧЕБНЫЙ ГОД)

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,417'	-0,213	-0,136	-0,089	-0,184
T2	0,417'	1	0,191	-0,125	-0,318	-0,328
T3	-0,213	0,191	1	-0,141	-0,077	-0,103
ВИП	-0,136	-0,125	-0,141	1	0,399'	0,818'''
НИП	-0,089	-0,318	-0,077	0,399'	1	0,846'''
ОИП	-0,184	-0,328	-0,103	0,818'''	0,846'''	1

Таблица 8

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ДЕВЯТОГО КЛАССА (26 чел.), ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ПРОГРАММЕ «КОГНИТИВНОЕ
ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ ХИМИИ» (2000–2001 УЧЕБНЫЙ ГОД)

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,594'''	0,485'	-0,628'''	-0,649'''	-0,715'''
T2	0,594'''	1	0,624'''	-0,536''	-0,460'	-0,566''
T3	0,485'	0,624'''	1	-0,684'''	-0,293	-0,590''
ВИП	-0,628'''	-0,536''	-0,684'''	1	0,594'''	0,924'''
НИП	-0,649'''	-0,460'	-0,293	0,594'''	1	0,854'''
ОИП	-0,715'''	-0,566''	-0,590''	0,924'''	0,854'''	1

2 Исследование регрессионных связей между показателями интеллектуального развития по Д. Векслеру и временем дифференцирования химических понятий

Для анализа функциональных связей между показателями интеллектуальных способностей и времени дифференцирования химических понятий обратимся к Таблице 11. Данные регрессионного анализа показывают, что во время становления когнитивных структур репрезентации химических знаний высока зависимость времени химических дифференцировок от уровня общего интеллектуального показателя, причем чем сложнее дифференцировка, тем больше зависимость от интеллекта. Но в процессе формирования химических способностей эта зависимость уменьшается. У студентов второго курса время выполнения простых дифференцировок

Таблица 9

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ВОСЬМОГО КЛАССА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ПРОГРАММЕ «ЭКОЛОГИЯ
И ДИАЛЕКТИКА ПРИРОДЫ» (1999–2000 учебный год)

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,734***	0,291	-0,262	-0,353	-0,431'
T2	0,734***	1	0,464'	-0,371	-0,195	-0,370
T3	0,291	0,464'	1	-0,187	-0,034	-0,143
ВИП	-0,262	-0,371	-0,187	1	-0,134	0,683***
НИП	-0,353	-0,195	-0,034	-0,134	1	0,677***
ОИП	-0,431'	-0,370	-0,143	0,683***	0,677***	1

Таблица 10

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
СО ВРЕМЕНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ
ДЕВЯТОГО, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО ПРОГРАММЕ «ЭКОЛОГИЯ И ДИАЛЕКТИКА
ПРИРОДЫ» (2000–2001 учебный год)

Значение критерия Пирсона	T1	T2	T3	ВИП	НИП	ОИП
T1	1	0,154	0,275	-0,156	-0,024	-0,132
T2	0,154	1	0,228	-0,059	-0,099	-0,122
T3	0,275	0,228	1	-0,359	0,215	-0,139
ВИП	-0,156	-0,059	-0,359	1	0,187	0,823***
НИП	-0,024	-0,099	0,215	0,187	1	0,710***
ОИП	-0,132	-0,122	-0,139	0,823***	0,710***	1

(простое и сложное вещество) становится равным времени выполнения сложной дифференцировки (различение классов неорганических веществ по химической формуле). График зависимости времени дифференцировок от общего интеллектуального показателя превращается в прямую линию, параллельную оси общих интеллектуальных способностей (см. рис. 1, 2).

Когнитивные структуры репрезентации химической формы движения материи, первоначально формирующиеся на базе структур общих интеллектуальных способностей, все глубже отражая предметную область действительности, начинают функционировать по своим правилам и становятся все более независимыми от общих интеллектуальных способностей. Происходит отбор тех элементарных способностей, которые объективно требуются для данного вида

Таблица 11

УРАВНЕНИЯ РЕГРЕССИИ В РАЗНЫХ ГРУППАХ ИСПЫТУЕМЫХ

Группы испытуемых	Вид дифференцировки химических понятий	Вербальный интеллектуальный показатель (ВИП = x)	Невербальный интеллектуальный показатель (НИП = y)	Общий интеллектуальный показатель (ОИП = z)
8 класс, вся выборка (74 чел.)	Простая	$t1 = 178,32 - 1,211x$	$t1 = 199,591 - 1,337y$	$t1 = 202,753 - 1,380z$
	Сложная	$t2 = 348,285 - 2,2447x$	$t2 = 334,761 - 2,125y$	$t2 = 416,787 - 2,996z$
	Сложнейшая	$t3 = 702,986 - 3,563x$	$t3 = 511,904 - 1,277y$	$t3 = 648,374 - 2,724z$
9 класс, вся выборка (75 чел.)	Простая	$t1 = 99,852 - 0,543x$	$t1 = 68,018 - 0,191y$	$t1 = 116,954 - 0,652z$
	Сложная	$t2 = 225,837 - 1,479x$	$t2 = 171,532 - 0,824y$	$t2 = 264,918 - 1,708z$
	Сложнейшая	$t3 = 720,806 - 4,353x$	$t3 = 406,948 - 0,995y$	$t3 = 741,327 - 4,139z$
Студенты второго курса (вся выборка, 250 человек)	Простая	$t1 = 69,97 - 0,253x$	$t1 = 56,954 - 0,147y$	$t1 = 75,781 - 0,295z$
	Сложная	$t2 = 73,639 - 0,203x$	$t2 = 69,443 - 0,169y$	$t2 = 81,877 - 0,267z$
	Сложнейшая	$t3 = 319,286 - 1,404x$	$t3 = 209,935 - 0,508y$	$t3 = 328,476 - 1,46z$
Лучше успевающие студенты	Простая	$t1 = 39,09 - 0,036x$	$t1 = 48,124 - 0,108y$	$t1 = 65,673 - 0,226z$
	Сложная	$t2 = 48,328 - 0,032x$	$t2 = 71,276 - 0,214y$	$t2 = 63,818 - 0,134z$
	Сложнейшая	$t3 = 24,794 + 0,714x$	$t3 = 135,302 - 0,137y$	$t3 = 131,221 - 0,066z$

Примечание. Жирным шрифтом выделены константы, для которых возможно существование нулевых значений.

деятельности. По мере того как связи, определяющие протекание психического процесса, стереотипизируются, «психический процесс перестает выступать видимым образом, уходит из сознания; на месте его остается... новая „природная“ способность...» – способность к усвоению химических знаний (Рубинштейн, 2003, с. 258).

В нашем исследовании мера определенности (R-квадрат) колеблется в пределах от 0,019 до 0,237. Следовательно, попытка связывать успешность решения химических задач только с уровнем интеллекта или, определять, опираясь на успешность решения химических задач, показатель общего интеллектуального развития может привести к большим погрешностям.

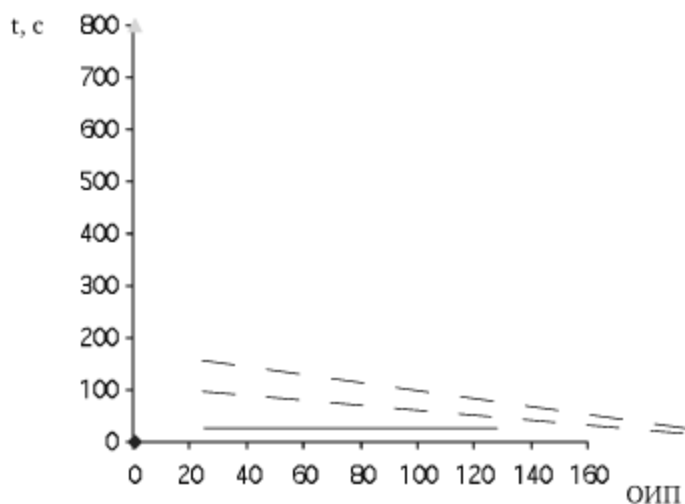


Рис. 1. Зависимость времени простых химических дифференцировок от общего интеллектуального показателя

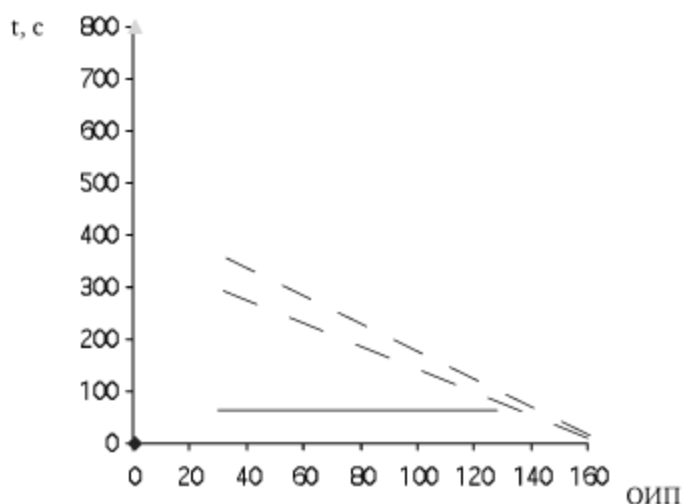


Рис. 2. Зависимость времени сложных химических дифференцировок от общего интеллектуального показателя

Следующий момент, который требует отдельного рассмотрения – это важность независимых переменных, вовлеченных в уравнение множественной регрессии, что позволит прогнозировать вовлеченность операциональных систем вербального и невербального

Таблица 12

УРАВНЕНИЯ МНОЖЕСТВЕННОЙ ЛИНЕЙНОЙ РЕГРЕССИИ

Группы испытуемых	Вид дифференцировки	Уравнения множественной линейной регрессии связи времени дифференцирования химических понятий t (с) и показателей вербального (ВИП = x) и невербального (НИП = y) интеллекта	β – важность независимых переменных (x = ВИП, y = НИП), вовлеченных в уравнение регрессии	
			β (ВИП)	β (НИП)
8 класс, вся выборка (52 чел.)	Простая	$t1 = 229,921 - 0,605x - 1,087y$	-0,142	-0,310
	Сложная	$T2 = 422,167 - 1,750x - 1,398y$	-0,274	-0,266
	Сложнейшая	$t3 = 769,305 - 3,747x - 0,512y$	-0,184	-0,029
9 класс, вся выборка (75 чел.)	Простая	$T1 = 97,999 - 0,555x + 0,028y$	-0,323	0,17
	Сложная	$T2 = 244,626 - 1,353x - 0,289y$	-0,419	-0,094
	Сложнейшая	$T3 = 667,757 - 4,693x + 0,799y$	-0,386	0,069
Студенты второго курса (вся выборка, 250 человек)	Простая	$T1 = 75,72 - 0,234x - 0,066y$	-0,194	-0,05
	Сложная	$T2 = 83,136 - 0,171x - 0,110y$	-0,130	-0,076
	Сложнейшая	$T3 = 321,605 - 1,393x - 0,027y$	-0,243	-0,04
Лучше успевающие студенты	Простая	$T1 = 69,448 - 0,066x - 0,195y$	-0,064	-0,169
	Сложная	$T2 = 72,841 - 0,18x - 0,396y$	0,135	-0,264
	Сложнейшая	$t3 = 143,467 - 0,315x - 0,490y$	0,091	-0,126

Примечание. Жирным шрифтом выделены константы, для которых возможно существование нулевых значений.

интеллекта в решение химических задач разного уровня сложности и на разных этапах развития (см. табл. 12).

У восьмиклассников при выполнении простых дифференцировок в большей степени задействуется невербальный интеллект. При выполнении сложных дифференцировок механизмы вербального и невербального интеллекта вовлекаются в равной степени. Выполнение сложнейших дифференцировок опирается в основном на вербальные операционные системы.

К девятому классу доминирующую позицию при выполнении всех видов дифференцировок занимают механизмы вербального интеллекта. Следует отметить противоречивость влияния компонентов интеллекта на выполнение простых и сложнейших дифференцировок: более высокий ВИП уменьшает время дифференцирования химических понятий, а более высокий НИП – увеличивает. Аналогичную тенденцию можно отметить и у студентов второго курса с тем отличием, что у студентов операциональные системы вербального и невербального интеллекта при решении химических задач работают согласованно.

У лучше успевающих студентов для показателей ВИП и НИП в уравнении регрессии не исключено существование нулевых коэффициентов. Вероятно, в данном случае мы имеем дело с образованием новой способности, отличной от вербального и невербального интеллекта. Вклад невербального интеллектуального показателя в уравнения регрессии в два раза выше, чем вербального. Отсюда можно предположить, что более способные химики при выполнении специфически предметных действий задействуют первую сигнальную систему и оперируют в большей степени образами вещества, чем его знаковым отображением. Данные регрессионного анализа согласуются с данными структурного анализа. У лучше успевающих студентов отсутствуют достоверные корреляционные связи между показателями предметных и интеллектуальных способностей, более однородна структура специальных способностей.

3 Дисперсионный анализ связи времени дифференцирования химических понятий и показателей интеллектуального развития

В работе применялся однофакторный дисперсионный анализ. Он позволяет исследовать динамику резульативного признака (время химических дифференцировок) под влиянием изменяющихся градаций показателей интеллектуального развития, т. е. диагностировать наличие причинно-следственных связей.

Для выборки восьмых классов (74 чел.) не выявлено значимого влияния вербального и общего показателей интеллектуального развития на время дифференцирования химических понятий. Показатель невербального интеллекта оказывает достоверное влияние на величину времени простых дифференцировок ($F = 1,893^*$). В девятом классе у этих же учащихся не выявлено значимого влияния показателей интеллектуального развития на время дифференцирования химических понятий. Вероятно, уровень развития интеллектуальных способностей девятиклассников становится достаточным, чтобы не оказывать заметное влияние на формирование химических способностей.

Для всей выборки студентов выявлена причинно-следственная связь между показателем общего интеллектуального развития и временем простых дифференцировок ($F = 1,743^{**}$); невербальным интеллектуальным показателем и временем сложных ($F = 1,729^*$) и сложнейших ($F = 1,652^*$) химических дифференцировок.

В группе лучше успевающих студентов не выявлено значимого влияния показателей интеллектуального развития на время дифференцирования химических понятий.

Выводы

- 1 Данные регрессионного, корреляционного и дисперсионного анализа связи времени дифференцирования химических понятий с показателями общего интеллектуального развития свидетельствуют о существовании специальных химических способностей.
- 2 Чем выше уровень общих интеллектуальных способностей, тем легче формируются специальные химические способности, и тем выше их уровень.
- 3 У лучше успевающих студентов отсутствуют достоверные корреляционные связи между показателями предметных и интеллектуальных способностей, более однородна структура специальных и общих способностей.
- 4 Возможно существование «интеллектуального порога: 125–129 IQ», при превышении которого общие и специальные химические способности могут рассматриваться как отдельные независимые факторы.
- 5 14–15 лет – наиболее вероятный сенситивный период формирования когнитивных структур репрезентации химических знаний.
- 6 Динамика формирования когнитивных структур репрезентации химических знаний имеет свои возрастные особенности: значимым фактором формирования химических способностей у учащихся восьмого является уровень развития невербального интеллекта, у студентов – уровень невербального и общего интеллекта. У подростков девятого класса отмечается противоречивость влияния вербального и невербального интеллекта на время дифференцирования химических понятий.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.

А. А. Григорьева, Н. Д. Павлова

ПРИЕМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ: ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИИ

В последние годы все отчетливее обозначается тенденция движения науки от классического представления о научных дисциплинах и соответствующих предметных разграничений к междисциплинарным подходам и проблематике. Неслучаен в этом контексте интерес к дискурсу, который объединяет сегодня психологов, лингвистов, социологов, антропологов, этнографов, философов. По этой теме регулярно публикуются статьи, выходят книги, проводятся конференции и симпозиумы. Дискурс становится самостоятельной областью междисциплинарных исследований, в которой интеграция представлений и интенсивный диалог специалистов разных наук позволяют ставить и решать проблемы, многие из которых были скрыты прежде границами между разделами знания.

Изучение дискурса, т. е. беседы, разговора, речи, «погруженной в жизнь» (Арутюнова, 1998), позволяет получать данные, касающиеся использования языка в естественных жизненных ситуациях и взаимодействиях людей, что крайне важно для развития представлений о речи как инструменте социального поведения субъекта. Новые возможности открываются в изучении фундаментальных проблем общения, выступающего, по мысли Б. Г. Ананьева, своеобразным сплавом общественного и индивидуального в социальном бытии людей (Ананьев, 1968). Изучение способов описания в дискурсе событий и фактов с целью оказания воздействия, анализ выраженных в нем культурно-символических, когнитивных, социально-психологических аспектов человеческой деятельности раскрывают значение общения в формировании психического мира человека, становлении личности, способствуют выявлению особенностей

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ (грант № 07-06-00404а).

сопряжения общения с другими видами деятельности. Наконец, немаловажно и то, что исследования в рассматриваемой области позволяют вести практическую работу, связанную с оптимизацией вербальной коммуникации, решать задачи психологической экспертизы, обеспечения мер информационной психологической безопасности.

При всем многообразии тематики можно выделить несколько основных направлений проводимых исследований. Это организация дискурса и дискурсивные процессы и изучение дискурса в социуме. В рамках этих направлений в настоящее время особую значимость приобретает аспект воздействия, привлекающий к себе все более пристальное внимание. Это связано и с усилением роли коммуникации в современном мире, и с осознанием того, что дискурс – отнюдь не безобидное явление: он способен влиять на состояние общества и те процессы, которые в нем происходят.

Конечно, приемы практического красноречия, выразительной и убедительной речи находились в центре внимания еще во времена античной риторики. Однако и в изучении речевого воздействия обращение к проблематике дискурса способствовало возникновению новых подходов и представлений.

Современная риторика переносит акцент с развития речи, ораторского мастерства на проблемы эффективной коммуникации (Concepts of dialogue, 1994). Описываются результативные техники ведения разговора, эффективные прагматические стратегии. Особенностью современного подхода является также то, что он исходит из реалий разговорной практики, а не представления о том, как в идеале должен строиться разговор. Можно, разумеется, поставить во главу угла логически ясный обмен доводами, как нередко делалось раньше. Проблема в том, что подобная рациональная стратегия на практике нередко оказывается неэффективной. Даже дискуссия в научной сфере не укладывается в классическое представление о серьезной развернутой аргументации. Участники часто не обсуждают тезисы, выдвинутые оппонентом, а различными способами противостоят с ним самим: оспаривают квалификацию, дискредитируют личность собеседника, повышают значимость собственного Я (Бос, Майер, 1993). Не существует чисто логических или чисто эмоциональных способов убеждения – это представление составило основу современного подхода, ориентированного на реальные разговорные техники, бытующие формы дискурса.

Новая концепция предполагает, что всякое речевое употребление должно рассматриваться как риторическое, т. е. убеждающее, экспрессивное, использованное для того, чтобы другие видели

события в том свете и действовали так, как этого желает говорящий. Человек активно отбирает и видоизменяет доводы, строя рассуждение, которое призвано сражаться с реальными и потенциальными контрдоводами собеседника. Этот подход получил распространение не только в самой риторике (Степанов, 2003; Стернин, 2001), но и в исследованиях аргументации (Billing, 1987), социальной психологии (*Discursive Psychology in Practice*, 1995). В результате представление о том, как люди воздействуют друг на друга и добиваются исполнения желаемого, значительно расширилось. Описано множество способов манипулирования собеседником. Показано, что и рациональная стратегия предполагает не просто логически ясное выстраивание доводов, она включает их оправдание в свете возможных контраргументов, критику предполагаемых возражений. Новый подход акцентирует значимость риторического аспекта коммуникации, который рассматривается в исследованиях разной ориентации: лингвистической (Дейк ван, 1989; 1994; Желтухина, 2003; Мартыненко, Еремеева, 2005), психологической (Проблемы психологии дискурса, 2005; Психологические исследования дискурса, 2002; Edwards, Potter, 1992; *Discursive Psychology in Practice*, 1995; Potter, 1996), социологической (Гилберт, Малкей, 1987).

Формируется представление, что направленность на оказание воздействия, выступающая одной из ведущих в интенциональном пространстве дискурса, во многом определяет его характер: используемые средства и способы выражения, круг обсуждаемых тем (Дейк ван, 1989; 1994; Павлова, 2007; Павлова, Григорьева, Пескова, 2007; *Discursive Psychology in Practice*, 1995; Potter, 1996). Мы говорим, чтобы в чем-то убедить собеседника, побудить его к действиям, стремимся произвести определенное впечатление или настроить по отношению к другим людям. Воздействие оказывается на разных уровнях как лингвистических (звуковая организация, выбор слов, построение фраз и дискурса в целом и т. д.), так и психологических (эмоциональное, рациональное, социальное и пр.).

Среди всего многообразия форм речевой манипуляции выделяются способы, типы, стратегии, приемы, методы и инструменты воздействия. К сожалению, в этом вопросе часто возникает терминологическая путаница – то, что одни исследователи называют способами воздействия, другими обозначается как методы, третьими – как стратегии и т. д.

Актуальность приобретает вопрос типологии форм воздействия, приступая к обсуждению которого необходимо обозначить границы между основными понятиями и пояснить, что именно обозначается каждым из них.

К способам речевого воздействия чаще всего относят *убеждение* и *внушение* (суггестию). Убеждение – воздействие на сознание субъекта через обращение к его собственному критическому суждению. Основу метода убеждения составляет отбор, логическое упорядочение фактов и выводов, логическое доказательство, возможно, вкупе с эмоциональным давлением призванное обеспечить сознательное принятие слушателем системы оценок и суждений говорящего (Панкратов, 2001; Шелестюк, 2006).

Внушение, или суггестия, – воздействие на подсознание, эмоции и чувства человека, косвенно обеспечивающее воздействие на его представления, волю, поведение за счет ослабления контрольно-регулятивной функции сознания, снижения критичности восприятия, а также отсутствия целенаправленного развернутого логического анализа и оценки сообщения в соотношении с прошлым опытом (Панкратов, 2001; Черепанова, 1995).

И. А. Стернин приводит более дифференцированную таксономию «логических», или убеждающих способов манипуляции. К способам речевого воздействия причисляются: *доказывание*, т. е. логическое аргументирование; убеждение – вселение в собеседника уверенности в беспорности истины, доказательности тезиса, что предполагает использование и логики, и эмоционального давления; *уголаживание* – эмоциональное побуждение собеседника отказаться от его точки зрения и согласиться с говорящим; *принуждение* – вынуждение человека сделать что-либо против его воли (Стернин, 2001; Шелестюк, 2006).

Наряду с внушением и убеждением к способам речевого воздействия можно также отнести *заражение* – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизиологическом уровне – помимо собственно смыслового воздействия или дополнительно к нему (Желтухина, 2003; Панкратов, 2001).

Кроме способов речевого воздействия в литературе выделяются его типы, в числе которых называются: *социальное воздействие*, *волеизъявление*, *оценочное и эмоциональное речевое воздействие*, *разъяснение и информирование* (Федорова, 1991).

Под социальным воздействием понимаются разнообразные ритуальные социальные акты, в числе которых акты приветствия, прощания, благодарности, извинения, прощения, представления, обращения, соболезнования, молитвы, заклинания и др.

К актам волеизъявления относятся: приказ, повеление, призыв, агитация, указание, убеждение, совет, предложение, просьба, пожелание; к реакциям волеизъявления – реакции согласия, несогласия, возражения, отказа, разрешения, запрета.

Оценочные и эмоциональные воздействия направлены на чувства собеседников и характеризуются особым эмоциональным строем речи (междометия, восклицания, интонации). К этому типу воздействия причисляются положительные (похвала, поощрение, одобрение, поддержка, защита, оправдание) и отрицательные (порицание, осуждение, обвинение) морально-этические и социально-правовые оценки, а также «собственно эмоциональное воздействие», связанное с областью межличностных отношений (оскорбление, брань, угроза, насмешка, ласка, одобрение, утешение).

Разъяснение и информирование включают в себя сообщения и суждения; они могут изменять образ мыслей и степень осведомленности собеседника и тем самым оказывать на него воздействие (Шелестюк, 2006).

Под стратегиями манипуляции чаще всего понимаются, отвечающие глобальным коммуникативным целям механизмы воздействия, предполагающие внесение изменений в представления адресата, коррекцию его модели мира. Глобальная цель, заложенная в стратегии, достигается постепенно, через реализацию составляющих стратегии – речевых тактик, ходов и языковых маркеров (Мартыненко, Еремеева, 2005). Среди стратегий называются такие, как *стратегия дискредитации*, *рационально-эвристическая стратегия* (воплощается через шутки, парадоксы, забавные истории), *аполוגизация* и др.

Понятия «приемы», «методы» и «инструменты» воздействия чаще всего используются в одном и том же значении. Под этими терминами понимаются более мелкие элементы манипуляции, такие как способы конструирования предложений, вариации смысла слов и т. д.

Один из самых популярных приемов речевого воздействия – это *выбор лексики*. В значениях многих слов выражена эмоциональная составляющая. Воздействие может обращаться прежде всего к страху, гневу, ненависти. Выбирая определенную лексику, человека можно разозлить, запугать и, таким образом, определить его поведение.

Большим риторическим потенциалом обладает языковая «эстетическая» информация (Киселева, 1978), которая воздействует на поведение человека посредством апелляции к эмоциональной сфере психики и через нее к сознанию, вооружая человека «особым видением всего окружающего». Такая информация может изменить предрасположение слушателя к дальнейшим реакциям: прекрасное стихотворение может сделать слушателя более чувствительным к восприятию последующих стимулов, способствуя утонченности восприятия речи и большему ее воздействию на психику и поведение.

Выбрав нужные слова, можно воздействовать и на образ мира субъекта. Чаще всего употребляются *эвфемизмы*, представляющие действительность в более благоприятном свете. Так, называя гражданскую войну «*событиями*», говорящий использует сглаживающее картину нейтральное именование ситуации; называя ее «*крупномасштабными столкновениями вооруженных группировок в борьбе за власть*», он разрушает целостный образ – за сложными выражениями уже не видно события. Назвав происходящее «*трагедией*», а не «*преступлением*», снимают тему ответственности, ибо у преступления виновник есть, а у трагедии его нет.

Еще один эффективный прием речевого воздействия – использование *пассивного залога* или *безличных предложений*, позволяющих не упоминать о действующем лице (или лицах) («*демонстранты были разогнаны*», «*заложники захвачены*»); на первый план выходит событие как таковое, и ответственность за него вроде бы никто не несет.

В качестве приема языкового манипулирования нередко выступает *особый жаргон*. Применение таких слов, как «*товарищ*» или, напротив, «*господин*», «*крыша*», «*тусовка*» и т. п., создает эффект близости для определенной части слушающих. В этой же роли может использоваться и действительно другой язык, скажем, украинский при общении политиков с российскими журналистами.

Еще один прием манипулирования – «*экспрессивные*» слова (Киселева, 1978). Это, например, многие разговорные и просторечные слова, которые в сравнении со стилистически нейтральной лексикой характеризуются «свежестью» как менее употребительные. Так, слова «*отплясывать*», «*плутать*», «*соснуть*» и пр. способствуют оживлению речи, создают эффект новизны.

Эффективный прием речевого воздействия – *неоднозначность слов и выражений*. Так, слово «*первый*» может значить первый по порядку или лучший, что широко используется рекламой. Богатые возможности для языковой манипуляции создают *пресуппозиции*, т. е. информация, которая неявно содержится в высказывании. Если спросить, к примеру: «*Разве вы не знаете, что беспорядки уже прекратились?*» – тем самым будет подчеркнуто, что беспорядки действительно прекратились. Такова пресуппозиция глагола «*знать*», ведь знают то, что истинно.

Еще один прием манипулирования – воздействие через *информирование* (Проблемы прикладной психолингвистики, 1972). Такого рода воздействие может происходить не только при представлении информации о неизвестных адресату явлениях действительности, но и при сообщении новой информации о том, что было известно ранее. И в том и в другом случае может произойти «сдвиг в системе

ценностей» реципиента, что может повлиять и на его поведение. Прием оказывается особенно эффективным при отрицательном отношении адресата к воздействию как таковому, сопротивляется ли он любому убеждению или убеждению, касающемуся определенного вопроса. Информативное высказывание вследствие его фактологичности приобретает большой риторический потенциал: оно создает у адресата впечатление объективности, непредвзятости (истинности) мнения субъекта речи и тем самым нейтрализует его критическую настроенность.

Действенным приемом манипуляции являются *метафоры*, обращение к которым всегда затрагивает модель мира. Известнейший пример такого рода – использование так называемой *военной метафоры*: «борьба за мир», «война с бедностью», «наступление на неграмотность», «сражение с коррупцией» и т. п. Подобные выражения побуждают видеть мир сквозь прорезь прицела, а там уж на войне как на войне: жертвы неизбежны, за ценой не постоим. Другая широко распространенная метафора – *архитектурная*. Отсюда «перестройка» и «общий европейский дом», «построение правового государства» и «выстраивание вертикали власти». Образ действительности меняется в зависимости от того, видится ли она как борьба, как строительство или, скажем, как движение по дороге, предполагаемое так называемой метафорой *пути* («шаг вперед», «свернуть с пути», «двигаться к цели» и пр.) (Алексеев, 1996).

Перечисленные выше приемы, безусловно, составляют лишь часть огромного спектра возможностей языковой манипуляции. Число используемых приемов очень велико, и многие из них до сих пор не описаны и даже не упомянуты в литературе. На нынешнем этапе развития науки составление исчерпывающего списка приемов воздействия не представляется возможным, но существует теоретическая и практическая необходимость создания единой классификации для тех из них, которые уже были описаны.

При этом, как при разработке любой типологии основной проблемой является поиск общих оснований классификации.

Можно проводить деление по форме реализации воздействия. В таком случае выделяются приемы вербальные и невербальные, лексические и синтаксические, простые и комплексные и т. д. Вариант такой классификации представлен в *Таблице 1*. Обращаясь к таблице, можно видеть, что избранное основание достаточно, чтобы отнести известные приемы к той или иной группе. Однако подобная классификация оказывается неудобной с практической точки зрения, поскольку она является исключительно формальной и в ее основании не заложен ни один психологический конструкт.

Более перспективным представляется вариант классификации, основанный на направленности или цели воздействия. В этом случае можно выделить приемы неспецифические и такие, которые учитывают психологические характеристики адресата воздействия (социальной группы или индивида), социально-манипулятивные приемы и те, которые ориентированы на конкретные установки собеседника и др.

Классификация этого типа (см. *табл. 2*) разрабатывается в нашем исследовании на материале анализа разных видов масс-медийного дискурса. Проведенный нами интен-анализ и контент-анализ предвыборных политических выступлений кандидатов в президенты России позволил выяснить, с помощью каких приемов речевого воздействия преимущественно реализуются основные интенциональные направленности политического дискурса (Павлова, Григорьева, Пескова, 2007).

Так, апологизация (агитация за себя, демонстрация своих положительных качеств) чаще всего выражается с помощью таких приемов, как информирование о неизвестных событиях и фактах, метафора «война», использование эмоционально окрашенной лексики. Для критики оппонента обычно используются экспрессивные слова, информирование о неизвестных событиях и фактах, обращение к негативным эмоциям. Для описания и анализа действительности – экспрессивные слова, обращение к негативным эмоциям.

Учитывая полученные и представленные в литературе данные, все многообразие приемов воздействия можно разделить по направленности на два класса – воздействие *рациональное*, ориентированное на подтверждение или изменение представлений человека о мире и своем месте в нем, и *эмоциональное*, предусматривающее усиление или изменение эмоционального состояния человека и его отношения к предмету разговора.

К рациональному следует отнести воздействие, цель которого – *убедить* собеседника в достоверности сообщаемой информации, что реализуется с помощью ссылок на очевидцев описываемых событий, привлечения мнения авторитетных лиц, перечисления деталей и подробностей. Рациональному воздействию отвечает также стремление *запомниться*, построить свою речь таким образом, чтобы основные выдвигаемые идеи и тезисы были усвоены слушателем. Этому служат такие приемы, как повторение, ритмическая организация текста, порядок слов, длина предложений. Кроме того, рациональное воздействие может быть направлено на то, чтобы *сформировать представления* слушателя о предмете разговора, изменить его картину мира. Это достигается выборочным

Таблица 1

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОМ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ НА ОСНОВАНИИ ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Реализация воздействия	Приемы воздействия	Комментарии и примеры
Лексическая	Пресуппозиции	«Разве вы не знаете, что...» – пресуппозиция глагола «знать» подчеркивает истинность суждения
	Эвфемизмы	Выбор специальной или, напротив, обывденной лексики подчеркивает компетентность говорящего, близость к аудитории и т.д.
	Создание новых слов	Замена грубых или жестких слов и выражений более мягкими – ср. «гражданская война», «антитеррористическая операция»
	Особый жаргон	Молодежный сленг, просторечье
	Экспрессивные слова	«Бессовестные», «сволочи» и т.д.
	Неоднозначность слов	Напр., слово «первый» означает «первый по порядку» и «лучший»
	Коннотации	Использование слов и выражений, имеющих дополнительный, часто негативный смысл – «господин», «его величество»
	Ассоциации	Использование слов, ассоциативно связанных с аффективно воспринимаемыми событиями, явлениями, людьми
	Использование служебных слов	Напр., междометия «ой», «ух ты» и пр.
Формально-структурная	Эмоциональное заражение	Использование эмоционально нагруженных слов и высказываний, способных вызвать у слушателя необходимые эмоции
	Звуковая организация текста	Использование аллитераций и ассоциативной нагрузки звуков, напр., шипящих звуков при описании пугающих или загадочных событий
	Ритмическая организация текста	«Чтобы не пришла беда, голосуй да-да-нет-да»
Синтаксическая	Перечисления	Перечисление деталей придает рассказу реалистичность
	Безличные предложения	«Об этом предпочитают не упоминать», «все деньги украли!» и пр.
	Пассивный залог	«Демонстранты были разогнаны», «заложники захвачены» и т.п.
	Порядок слов	Напр., при сочинительных союзах наиболее важный компонент указывается первым
Стилистическая	Длина предложений	Короткие предложения легче запоминаются и воспроизводятся
	Выбор стилистики текста	Ср. стиль лозунгов, воспоминаний и пр.

Метафорическая	Метафоры «война», «криминал», «спорт», «болезнь», «борьба»	Акцентируют жестокость, агрессивность, соперничество, отклонение от естественного порядка вещей – «защитим Отечество», «будем биться до конца»
	Метафоры «театр», «игра», «спорт»	Формируют представление о неправдоподобии происходящего, карнавальности событий, неискренности и несамостоятельности публичных людей, напр., «он отлично вжился в эту роль»
	Метафоры «человеческое тело», «дом», «родство», «мир растений»	Акцентируют идею естественности развития жизни, близости человека и природы, напр., «мы, братья, победим!»
	Метафоры «движение», «путь», «строительство»	Образы развития, роста, перспективы, напр., «мы идем верной дорогой»
Информационная	Выбор информации	Напр., рассказ, акцентирующий исключительно негативные стороны ситуации
	Детализация описания	Изобилие подробностей позволяет убедить слушателя в правдивости описания событий
	Ссылки на очевидцев	Доверительность описания усиливается апелляцией к мнению сторонних наблюдателей
	Ссылки на авторитет	Демонстрация того, что позиция говорящего разделяется другими авторитетными людьми
	Сообщение позитивных/негативных фактов	«Зарплату по три месяца не платят», «деньги все уходят на Запад» и т. д.
Логико-структурная	Максимизация	Сведение частного к общему по типу «все думают так же», «никто этого не видел»
	Повторение	Многочисленное повторение, к примеру, лозунга партии
	Провокативная речь	Вынуждает собеседника сообщить говорящему какую-либо информацию
	Неоднозначность	Напр., в высказывании «мы отдадим евреям должное» можно увидеть как расистский лозунг, так и желание восстановить справедливость
Эстетическая	Использование эстетически привлекательных текстовых форм	Напр., стихотворения, пословицы или гимна
Социально-манипулятивная	Обращение к оценочным установкам адресата	«Неужели кто-то окажется умнее нас?»
	Обращение к социальному самосознанию адресата	«От вас зависит, выйдет ли Россия из смуты»
	Использование отношений свой/чужой	«Запад богатеет, а мы живем в нищете»

Таблица 2

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ НА ОСНОВАНИИ
НАПРАВЛЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Направленность воздействия		Приемы воздействия	Комментарии и примеры
Рациональное воздействие	Убедить	Детализация описания	Служит усилению достоверности описания событий
		Ссылки на очевидцев	Доверительность описания усиливается апелляцией к мнению сторонних наблюдателей
		Ссылки на авторитет	Демонстрация того, что позиция говорящего разделяется другими авторитетными людьми
		Перечисления	Перечисление «во-первых», «во-вторых» создает впечатление полноты описания
		Пресуппозиции	«Разве вы не знаете, что...» – пресуппозиция глагола «знать» подчеркивает истинность суждения
	Запомниться	Порядок слов	Напр., при сочинительных союзах наиболее важный компонент указывается первым
		Длина предложений	Короткие предложения легче запоминаются и воспроизводятся
		Ритмическая организация текста	«Чтобы не пришла беда, голосуй да-да-нет-да»
		Повторение	Множественное повторение, к примеру, лозунга партии
	Сформировать представление	Выбор информации	Сообщение одних данных и умалчивание других
		Сообщение позитивных/негативных фактов	Напр., акцентирование только негативные стороны ситуации: «зарплату по три месяца не платят», «деньги все уходят на Запад» и т. д.
		Пассивный залог	Позволяет не упоминать действующих лиц: ср. «демонстранты были разогнаны» вместо «милиция разогнала демонстрантов»
		Безличные предложения	Позволяет не упоминать действующих лиц: ср. «страну развалили» вместо «страну развалил Ельцин»
Эвфемизмы		Замена грубых или жестких слов и выражений более мягкими – ср. «гражданская война», «антитеррористическая операция»	
Неоднозначность слов и выражений		Напр., слово «первый» означает «первый по порядку» и «лучший»	
Коннотации		Использование слов и выражений, имеющих дополнительный, часто негативный смысл – «господин», «его величество»	
Метафоры «война», «криминал», «спорт», «болезнь», «борьба»		Акцентируют жестокость, агрессивность, соперничество, отклонение от естественного порядка вещей – «защитим Отечество», «будем биться до конца»	

Рациональное воздействие	Сформировать представление	Метафоры «театр», «игра», «спорт»	Формируют представление о неправдоподобии происходящего, карнавальности событий, неискренности и несамостоятельности публичных людей, напр., «он отлично вжился в эту роль»	
		Метафоры «человеческое тело», «дом», «родство», «мир растений»	Акцентируют идею естественности развития жизни, близости человека и природы, напр., «мы, братья, победим!»	
		Метафоры «движение», «путь», «строительство»	Образы развития, роста, перспективы, напр., «мы идем верной дорогой»	
		Максимизация	Сведение частного к общему по типу «все думают так же», «никто этого не видел»	
	Активизировать социальные эмоции и идеи	Обращение к оценочным установкам адресата	«Неужели кто-то окажется умнее нас?»	
		Обращение к социальному самосознанию адресата	«От вас зависит, выйдет ли Россия из смуты»	
	Эмоциональное воздействие	Создать эмоциональный настрой	Использование эстетически привлекательных текстовых форм	Напр., стихотворения, пословицы или гимна
			Звуковая организация текста	Использование аллитераций и ассоциативной нагрузки звуков, напр., шипящих звуков при описании пугающих или загадочных событий
			Выбор стилистики текста	Ср. стиль лозунгов, воспоминаний и пр.
			Экспрессивные слова	«Бессовестные», «сволочи» и т.д.
Ассоциации			Использование слов, ассоциативно связанных с аффективно воспринимаемыми событиями, явлениями, людьми	
Использование служебных слов			Напр., междометия «ой», «ух ты» и пр.	
Эмоциональное заражение			Использование эмоционально нагруженных слов и высказываний, способных вызвать у слушателя необходимые эмоции	
Сблизиться с аудиторией или дистанцироваться		Выбор знакомых/незнакомых слушателю слов	Выбор специальной или, напротив, обыденной лексики подчеркивает компетентность говорящего, близость к аудитории и т.д.	
		Особый жаргон	Научная терминология, молодежный сленг, просторечье определяют восприятие информации слушателем, создают у него особое настроение	
		Использование знаковых слов	«Коммунисты», «экономика», «демократия» являются знаковыми для определенных партий или социальных течений	
		Лексика со значением совместности	Слова «мы», «вместе», «давайте» и т.п. служат объединению говорящего со слушающим	
		Использование отношений свой/чужой	«Запад богатеет, а мы живем в нищете»	

сообщением фактов, использованием безличных предложений, пассивного залога, эвфемизмов, неоднозначных слов и предложений. Эффективным инструментом формирования представлений о мире являются также метафоры, среди которых можно выделить военную, спортивную, строительную и метафору человеческого тела.

В отдельную группу выделяются приемы, связанные с направленностью на активизацию социальных эмоций и идей. К ней относятся обращение к оценочным установкам и к социальному самосознанию адресата. Особенно часто социальные мотивы используются в рекламе. Потребителю обещают повышение его социального статуса, приобщение к миру избранных: «„Filodoro“ – колготки для маленьких принцесс», «„Max Factor“ – косметика для профессионалов» и т. д. Возможен и обратный вариант: можно указывать адресату на опасность оказаться объектом общественного осуждения, социального неодобрения, насмешки – «В наше время стыдно не иметь мобильного телефона».

К приемам эмоционального воздействия, ориентированного на создание определенного эмоционального настроения, можно отнести выбор слов и стилистики высказываний, звуковую организацию речи, использование эстетически привлекательных форм. Направленность на сближение с собеседником (аудиторией) или дистанцирование от него (нее) реализуется с помощью выбора лексики и использования отношений «свой/чужой».

Предложенная классификация также имеет ряд недостатков. Активизация социальных эмоций и идей представляется не вполне рядоположной остальным направленностям, не всегда приемы воздействия имеют только одну направленность. Дифференциация эмоциональных и рациональных приемов в ряде случаев, конечно, достаточно условна.

Вместе с тем классификация приемов воздействия на основании их направленности представляется оправданной с психологической точки зрения. Можно надеяться, что дальнейшее изучение интенциональной основы дискурса и используемых в нем приемов воздействия позволит отработать и обосновать типологию, удобную для использования как в исследовательских целях, так и в психологической практике.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. № 2.

- Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998.
- Бос Д., Майер Р. Подход к анализу научной дискуссии (на материале «Грюнбаум-дискуссии») // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2.
- Гилберт Г., Малкей М. Открывая ящик Пандоры. М., 1987.
- Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- Дейк ван Т. А. Принципы критического анализа дискурса / Перевод и лингвистика текста. М., 1994. С. 169–217.
- Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. М.–Волгоград, 2003.
- Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
- Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. 1996. № 5.
- Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978.
- Мартыненко Н. Г., Еремеева Е. А. Языковые стратегии воздействия. <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2005/trend1/mart.htm>.
- Павлова Н. Д. Новые направления исследований в психологии речи и психолингвистике // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2.
- Павлова Н. Д., Григорьева А. А., Пескова Е. А. Психолингвистика общения: интенциональное пространство предвыборного политического дискурса // Общение и познание / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М., 2007. С. 353–373.
- Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. М., 2001.
- Проблемы прикладной психолингвистики / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1972.
- Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. М., 2005.
- Психологические исследования дискурса / Отв. ред. – Н. Д. Павлова. М., 2002.
- Степанов В. Н. Провокативный дискурс социально-культурной коммуникации. СПб., 2003.
- Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001.
- Фёдорова Л. Л. Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. 1991. № 6.
- Черепанова И. Ю. Дом колдуньи. Начала суггестивной лингвистики. Пермь, 1995.
- Шелестюк Е. В. Способы, типы, приемы и инструменты речевого воздействия // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве – 2. Материалы международной научной конференции. В 2-х ч. Пятигорск, 2006.

- Billig M.* Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology. Cambridge, 1987.
- Concepts of dialogue: Considered from the perspective of different disciplines/Ed. – E. Weigand. Tübingen, 1994.
- Discursive Psychology in Practice/Eds. – R. Harre, P. Stearns. L., 1995.
- Edwards D. & Potter J.* Discursive psychology. London, 1992.
- Potter J.* Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction. London, 1996.

И. В. Грошев

К ВОПРОСУ О ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЯХ АНОМАЛИЙ ПОВЕДЕНИЯ

Поведение характеризуется разнообразием форм и проявлений, поэтому разделить людей на четко различающиеся поведенческие классы затруднительно. Вместе с тем можно выделить индивидов, чье поведение сильно отличается от поведенческих проявлений большинства людей.

Главная проблема состоит в том, чтобы решить, что является причиной того или иного вида поведения – патологическая наследственность, нейрофизиологические характеристики или условия жизни. В работах Б. Г. Ананьева с позиций методологии целостного подхода обосновывается роль как социальных, так и биологических предпосылок развития человека. Решение этого вопроса имеет не только академический интерес, но и практическое значение. Так, например, выявление лишней хромосомы у человека, совершившего тяжкое преступление, может коренным образом изменить его дальнейшую судьбу. Понимание причин девиантного поведения и выявление его наследственной основы важно для решения задач его профилактики.

В данной работе мы рассмотрим половые различия некоторых заболеваний, связанных с аномалиями поведения.

1 Врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения

Аномалии рождения Согласно данным Ч. Дарвина, появление новорожденных мальчиков с шестым пальцем происходит в 1,5 раза чаще, чем девочек. Кроме того, интересны данные этого исследователя о сверхнормативных мышцах, которые в 2 раза чаще обнаруживаются в мужских трупах (Дарвин, 1953, с. 213–214).

1.1 Врожденные аномалии (пороки развития) нервной системы

Синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости (jitteriness) – одна из врожденных аномалий нервной системы.

В настоящее время по поводу явления повышенной нервно-рефлекторной возбудимости в отечественной и зарубежной неонатальной неврологии отмечают наибольшие расхождения. В распространенных у нас представлениях повышенная возбудимость является патологическим синдромом; за рубежом к нему относятся как к физиологическому явлению и патологическому синдрому (Пальчик, Шабалов, 2001). В синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости включается тремор, спонтанный рефлекс Моро, беспокойство, горизонтальный нистагм, косоглазие.

Под «jitteriness» (нервность, пугливость, дрожание) понимается ритмический тремор постоянной амплитуды вокруг фиксированной оси, ассоциирующийся с повышенным мышечным тонусом и периостальными рефлексам, низким порогом стартл-реакций и стойкими рефлексам новорожденных (Brazelton, 1973 и др.). Согласно мнению L. M. S. Dubowitz, основной компонент этого состояния – низкоамплитудный и высокочастотный тремор – может быть физиологическим явлением первые 2–3 дня жизни и является патологическим после этого срока, за исключением крика ребенка и REM-фазы сна (Dubowitz, 1985). По данным Л. Т. Журба и соавторов, низкочастотный, крупноразмашистый тремор позже 5 дней жизни является патологическим состоянием (Журба, 1981).

Установлено, что повышенной нервно-рефлекторной возбудимостью страдает 1/3 детей с гипоксическими поражениями головного мозга (Пальчик, Шабалов, 2001). Имеются данные о заметном преобладании мальчиков среди новорожденных с этим синдромом. Они были рождены от беременности с достоверно более частыми угрозами прерывания в сочетании с инфекционными заболеваниями матери, чем новорожденные без явления jitteriness (Пальчик, Шабалов, 2001, с. 66–67).

Подобное явление можно интерпретировать в соответствии с концепцией Gualtieri и Hicks (1985) о возможной роли иммунопатологической реакции плода в преимущественном развитии психомоторных нарушений у мальчиков, в отличие от девочек (Flannery, Liederman, 1994).

Фенилкетонурия – нарушение превращения фенилаланина в тирозин, вызванное отсутствием фермента фенилаланингидроксилазы, в результате чего в организме накапливаются продукты обмена, вызывающие тяжелые расстройства функций ряда органов, в первую очередь центральной нервной системы. Болезнь развивается

с первых дней жизни ребенка, и к 6–7 месяцу появляются симптомы умственной отсталости (Воронков, 1978, с. 471).

Фенилкетонурия чаще наблюдается у девочек (Лебедев, Блюмина, 1972, с. 63).

1.2 Врожденные аномалии (пороки развития) системы кровообращения (сердца и крупных сосудов)

Врожденные пороки сердца можно условно разделить на «мужские» (с резким преобладанием у мужчин), «женские» (с резким преобладанием у женщин) и «нейтральные» (соотношение полов примерно 1:1) (Геодакян, Шерман, 1970).

Наиболее четко выраженные женские врожденные пороки следующие:

- открытый артериальный проток – Ж : М = 5457 : 1976 = 2,76;
- болезнь Лютембахера – Ж : М = 109 : 51 = 2,14;
- дефект межпредсердной перегородки вторичного типа – Ж : М = 2341 : 1183 = 1,98;
- дефект межжелудочковой перегородки и открытый артериальный проток – Ж : М = 68 : 45 = 1,51;
- триада Фалло – Ж : М = 161 : 111 = 1,45.

Рассматривая «женские» врожденные пороки сердца и крупных сосудов с позиции теории В. Геодакяна, можно видеть, что они носят характер сохранения эмбриональных черт и признаков, свойственных последним стадиям внутриутробного развития (недалекое прошлое), или же признаков, свойственных видам, стоящим на более низких ступенях эволюционной лестницы. Применяя известные представления о дифференциации полов, можно сказать, что дефекты развития, типичные для женского пола, – следствие излишнего консерватизма, поэтому они имеют атавистический характер и представляют собой или возврат к недалекому онто- и филогенетическому прошлому в чистом виде, или включают в себя атавистический компонент (Геодакян, Шерман, 1970).

К наиболее четко выраженным мужским врожденным порокам сердца относятся:

- врожденный аортальный стеноз – М : Ж = 975 : 320 = 3,05;
- коарктация аорты – М : Ж = 1459 : 668 = 2,18;
- транспозиция магистральных сосудов – М : Ж = 691 : 370 = 1,87;
- аномальное впадение всех легочных вен – М : Ж = 156 : 98 = 1,59;
- коарктация аорты и открытый артериальный проток – М : Ж = 89 : 65 = 1,37.

«Мужские» пороки не имеют аналогии с характерными особенностями строения сердца эмбриона или филогенетических предшественников, обусловлены чрезмерной лабильностью и являются в этом смысле неудачными пробами эволюции (новоприобретениями) – футуристическими дефектами (Геодакян, Шерман, 1970). Кроме того, как указывает М. Бедный, стеноз аорты, встречающийся гораздо чаще у мужчин, чем у женщин, несомненно, связан с анатомическими особенностями женского организма (Бедный, 1987, с. 91).

Некоторая часть мужчин погибает от пороков сердца еще в среднем возрасте, и это заболевание протекает у них тяжелее, чем у женщин. Биологические же особенности женского организма позволяют большинству женщин с пороком сердца легче переносить данное заболевание. Несмотря на митральный порок, они ведут активную жизнь, часто хорошо переносят несколько беременностей. Симптомы такого заболевания у них почти отсутствуют до 40–50 лет (Бедный, 1987, с. 110).

Таким образом, рассмотренное заболевание логично объясняется теорией В. Геодакяна, что дает возможность утверждать о биологических причинах данного явления, а не о его социальной обусловленности.

1.3 Врожденные аномалии (пороки развития) половых органов

Гипоспадия – врожденный порок развития нижней расщелины мочеиспускательного канала. У мальчиков наружное отверстие уретры смещается на нижнюю поверхность полового члена, мошонку или промежность, сочетается с искривлением полового члена, появляется в детском возрасте в неспособности направлять струю мочи, у взрослых – в расстройстве половой функции. У девочек данная аномалия встречается редко, наружное отверстие уретры при этом смещается в преддверие влагалища (Grant, Dennerstein, 1992, с. 183).

1.4 Другие врожденные аномалии (пороки развития)

Гигантизм – патологическое усиление роста человека вследствие избыточной выработки передней доли гипофиза, производящей так называемый гормон роста в детском возрасте. В отличие от акромегалии, пропорции телосложения многих больных данным заболеванием остаются почти нормальными (отмечается некоторое удлинение конечностей, особенно ног; голова кажется маленькой) (Grant, Dennerstein, 1992, с. 167).

Гигантизм не следует смешивать с нормальным высоким ростом. Чаще гигантизм наблюдается у мужчин. Обычно он проявляется в 9–10-летнем возрасте или в период полового созревания

и продолжает развиваться в течение всего периода физиологического роста (Grant, Dennerstein, 1992, с. 337).

Лица, имеющие такого рода аномалию, отличаются слабым здоровьем, обычно жалуются на головные боли, слабость, быструю утомляемость, боли в конечностях. Мышечная сила у них может быть сначала повышенной, а затем резко уменьшается. Ухудшается память, страдает психика, нарушается половая функция, возможны гормональные нарушения (изменения деятельности щитовидной, поджелудочной желез). Внешне у больных отмечаются непропорциональность телосложения: преимущественно удлинение конечностей, особенно ног; голова кажется необычайно маленькой.

1.5 Хромосомные аномалии (пороки развития), не классифицированные в других рубриках

Хромосомные аномалии – изменения числа хромосом или их структуры – вызывают обычно целый комплекс нарушений в строении и функциях различных органов, а также поведенческие и психические расстройства. Среди последних нередко обнаруживается ряд типичных особенностей, таких как умственная отсталость той или иной степени, **аутистические** черты, неразвитость навыков социального взаимодействия, невнимательность, а также повышенная агрессивность.

Синдром Дауна (Дауна болезнь) – врожденная хромосомная аномалия, которая сопровождается снижением интеллекта и своеобразным внешним видом; у больных выявляют трисомию по 21-й паре хромосом. Встречается у 1 : 800 новорожденных, чаще при пожилых родителях и у матерей, перенесших гепатит В или С. Риск рождения ребенка с синдромом Дауна у женщин увеличивается с 35 лет и к 39 годам составляет 1% (Grant, Dennerstein, 1992, с. 221–222).

Наиболее часто (94% случаев) встречается регулярная трисомия, когда «лишняя» хромосома 21 выявляется практически во всех клетках культуры при общем числе хромосом 47.

2 Симптомы, признаки и отклонения от нормы, выявленные при клинических и лабораторных исследованиях

2.1 Симптомы и признаки, относящиеся к системам кровообращения и дыхания

Икота – произвольное сокращение диафрагмы и межреберных мышц, вызывающее внезапный сильный и короткий вдох с характерным звуком. Обусловлена раздражением центров продолговатого мозга или нервов, иннервирующих дыхательную мускулатуру (главным образом диафрагму).

Кратковременные судорожные сокращения диафрагмы (кратковременная икота) возникают иногда у здоровых людей (чаще у мужчин после обильного приема сухой пищи, употребления охлажденных напитков и алкоголя). Нередко, особенно у молодых женщин, икота может быть вызвана психогенными причинами, например истерией (Grant, Dennerstein, 1992, с. 274).

2.2. Симптомы и признаки, относящиеся к речи и голосу

Кахексия гипофизарная (болезнь «Симмондса») – общее истощение организма, наблюдающееся при поражениях гипофиза и ядер гипоталамуса и проявляющееся в резком уменьшении массы тела. Кахексию на фоне атрофии передней доли гипофиза впервые описал в начале XX в. немецкий патолог М. Симмондс (1855–1925). Чаще она выявляется у женщин 30–40 лет (сравнительно с мужчинами – 2,7 : 1) (Grant, Dennerstein, 1992, с. 306–307). Причинами развития кахексии могут служить опухоли гипоталамо-гипофизарной области, инфекции (сифилис, грипп, туберкулез и др.), черепно-мозговая травма, массивные кровопотери и др. Вследствие распространенных деструктивных изменений в гипоталамо-гипофизарной области головного мозга у женщин, страдающих данным заболеванием, происходит нарушение выработки гормонов, что, в свою очередь, приводит к снижению функций ряда эндокринных желез (щитовидной, надпочечников, половых желез и др.).

3 Общая систематизация фактов половой дифференциации в частоте и видах заболеваемости

Общая систематизация фактов половой дифференциации в частоте и видах заболеваемости в соответствии с МКБ-10 в обобщенной форме представлена в *Таблице 1*.

Таким образом, влияние на возникновение, распространенность и симптоматику ряда заболеваний и поражений центральной нервной системы как у детей, так и у взрослых, наряду с генетическими, биохимическими, конституциональными, эволюционными и социальными факторами, оказывает половая принадлежность.

Основные гипотезы, объясняющие половые различия в состоянии здоровья, частоте заболеваемости, видах болезней и в связанном со здоровьем поведении, согласно вышеприведенным данным, можно разделить на две большие группы: гипотезы, основанные на биологических и на социокультурных моделях. К факторам, предположительно, ответственным за половые различия в связанном со здоровьем поведении, относятся, прежде всего, биологические факторы: различие хромосомных наборов и гормональные различия,

Таблица 1

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ДАННЫХ О ПОЛОВЫХ РАЗЛИЧИЯХ В ЧАСТОТЕ И ВИДАХ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

№ п/п	Заболевание (категория, группа, подгруппа, синдром, состояние, тип)	Преимущ.		Соотношение полов М : Ж	χ^2	P	Возраст	Автор, год
		М	Ж					
Врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения								
1	Аномалии рождения	+		2 : 1	21	>0,01	Мужчины	Дарвин, 1953
2	Фенилкетонурия		+	1 : 2,6	76	>0,5	Девочки	Лебедев, Блюмина, 1972
Врожденные аномалии системы кровообращения (сердца и крупных сосудов)								
3	Открытый артериальный проток		+	1 : 2,76	1630	<<0,001	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
4	Болезнь Лаутембахера		+	1 : 2,19	21	<<0,001	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
5	Дефект межпредсердной перегородки вторичного типа		+	1 : 1,98	190	<<0,001	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
6	Дефект межжелудочковой перегородки и открытый артериальный проток		+	1 : 1,51	4,67	<0,05	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
7	Триада Фалло		+	1 : 1,45	9,2	< 0,01	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
8	Комплекс Эйзенменгера		+	1 : 1,40	5,94	< 0,02	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
9	Частичный атриовентрикулярный канал		+	1 : 1,36	7,46	< 0,01	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
10	Дефект межпредсердной перегородки первичного типа		+	1 : 1,20	2,58	>0,1	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
11	Аномальное впадение части легочных вен		+	1 : 1,19	3,4	>0,05	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
12	Дефект межжелудочковой перегородки		+	1 : 1,06	2,15	>0,1	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970
13	Полный атриовентрикулярный канал		+	1 : 1,00	0,033	> 0,95	Женщины	Геодакян, Шерман, 1970

14	Болезнь (аномалия) Эбштейна	+		1,02 : 1	0,06	> 0,8	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
15	Клапанный стеноз легочной артерии	+		1,03 : 1	0,48	> 0,3	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
16	Аорто-пульмональный свищ	+		1,03 : 1	1,03	> 0,8	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
17	Атрезия трехстворчатого клапана	+		1,16: 1	1,68	>0,1	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
18	Общий артериальный ствол	+		1,21: 1	2,88	>0,1	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
19	Тетрада Фалло	+		1,33: 1	41,5	<<0,001	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
20	Коарктация аорты и открытый артериальный проток	+		1,37: 1	3,74	>0,05	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
21	Аномальное впадение всех легочных вен	+		1,59: 1	13,2	<<0,001	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
22	Транспозиция магистральных сосудов	+		1,87: 1	97,5	<<0,001	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
23	Коарктация аорты	+		2,18: 1	293	<<0,001	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
24	Стеноз аорты	+		3,05: 1	330	<<0,001	Мужчины	Геодакян, Шерман, 1970
Врожденные аномалии половых органов								
25	Гипоспадия	+	+	1: 1	43,1	>0,05	Мальчики и девочки	Покровский, 2004
Другие врожденные аномалии (пороки развития)								
26	Гигантизм	+		3: 1	412	>0,01	Мужчины	Покровский, 2004
Симптомы, признаки и отклонения от нормы, выявленные при клинических и лабораторных исследованиях								
Симптомы и признаки, относящиеся к системам кровообращения и дыхания								
27	Икота	+	+	1: 1	343	>0,005	Мужчины и женщины	Покровский, 2004
28	Кахексия гипофизарная		+	1: 2,7	7,76	<<0,001	Женщины 30–40 лет	Покровский, 2004

а также факторы стиля жизни: курение, алкоголизация, поведение типа А, повышенное кровяное давление и др. Кроме этого, с нашей точки зрения, необходимо добавить особенности социализации, стресс и институционализированные половые роли.

ЛИТЕРАТУРА

- Бедный М. С. Мальчик или девочка? М., 1987.
- Воронков Б. В. О некоторых особенностях клиники шизофрении у подростков в зависимости от пола // Журнал невропатологии и психиатрии. 1978. Т. 78. Вып. 10. С. 1528–1534.
- Геодакян В. А., Шерман А. Л. Врожденные пороки сердца и пол // Экспериментальная хирургия и анестезиология. М., 1970. № 1–2. С. 18–23.
- Дарвин Ч. Происхождение человека и половой отбор. Собр. соч. Т. 5. М.–Л., 1953.
- Журба Л. Т., Мастюкова Е. А. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. М., 1981.
- Лебедев В. В., Блюмина М. Г. Фенилкетонурия у детей. М., 1972.
- Новая популярная медицинская энциклопедия / Гл. ред. – В. И. Покровский. М., 2004.
- Пальчик А. Б., Шабалов Н. П. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных: руководство для врачей. СПб., 2001.
- Brazelton T. B. Neonatal Behavioral Assessment Scale. London, 1973.
- Dubowitz L. M. S. The neurological assessment of the full term and pre-term newborn infant // The at-risk infant: psycho/social/medical aspects / Eds. S. Harel. Baltimore, 1985. P. 185–196.
- Flannery K. A., Liederman J. The diagnosis of Stupor and Coma. Philadelphia, 1994.
- Grant K. R., Dennerstein L. Gender differences in health status and health behaviours: a background paper // *Reprod. Life: adv. res. Psychosomat. obstet. and gynaecol.: Proc. 10th Int. Congr. psychosomat. obstet. and gynaecol.*, Stockholm, 14–17 June, 1992. P. 581–598.

И. А. Зачесова

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Важность учета категории общения в проявлении и развитии психики человека впервые была показана Б. Г. Ананьевым в книге «Психология педагогической оценки» (Ананьев, 1980). Им осуществлено изучение общения как своеобразного сплава общественного и индивидуального в социальном бытии людей, выявлены и прослежены основные направления влияния общения на формирование психического мира человека (Ананьев, 1977; 1980). Фундаментальные разработки Б. Г. Ананьева в области феноменологии общения, его закономерностей и механизмов, значения для формирования личности и сегодня служат отправной точкой для дальнейших исследований психологии общения.

В наше время перспектива научных разработок речевого общения связана с осознанием того, что живущий в обществе человек не может быть понят в своих проявлениях в отрыве от окружающей его действительности. В исследованиях речевого онтогенеза растущее стремление современной науки к системности исследований выразилось в обращении к изучению детской речи в реальном жизненном контексте, во взаимосвязи с сознанием, с особенностями видения мира ребенком (Лисина, 1997; Бейтс, 1984; Ушакова, 2004; *Детская речь...*, 2001; Белова, 2005; Ушакова, Бартенева, 2000; *Возрастное коммуникативное...*, 2003 и др.).

Обращение к разговорной практике, к изучению детской речи в реальных жизненных ситуациях выводит онтогенетические исследования на принципиально новый уровень. В центре внимания оказывается ребенок, находящийся в разных ситуациях и взаимодействиях, с его особым, собственным видением мира, желаниями, потребностями, впечатлениями и эмоциями. Особенности отражения ребенком действительности, его внутренние психические

состояния проявляются в глубинном психологическом содержании его речи. Изучение детского речевого общения как целенаправленного, соотнесенного с партнером и ситуацией вербального поведения дает возможность уяснить, зачем говорит ребенок, почему он вступает во взаимодействие с окружающими, какие стереотипы и способы выражения использует в общении.

В настоящем исследовании была предпринята попытка изучения интенциональных оснований речевого общения детей и выявления особенностей его организации в рамках одного из направлений психолингвистики – коммуникативного подхода (Павлова, 2002). Очевидно, характер интенций маленького ребенка и взрослого различен (Зачесова, 2002; 2003). Специфика интенциональной организации детского общения отвечает особенностям отражения детьми действительности, особенностям их психического мира. Как же изменяется интенциональная организация речи ребенка по мере расширения охвата его сознанием действительности? Какова специфика интенциональной направленности речи на разных возрастных этапах? На прояснение этих вопросов направлено настоящее исследование.

Для изучения интенционального содержания детской речи использовался метод интен-анализа (Слово в действии, 2000; Психологические исследования..., 2002). Материалом анализа служили непринужденные разговоры детей, записанные в домашней обстановке, на прогулке, в детском саду: 60 аудиозаписей диалогов детей в возрасте 2–3,5 лет, 4–7 лет и 9–12 лет. Аудиозаписи представлялись в письменной форме по специальной схеме, учитывающей паузы, интонационные выделения и другие особенности устной формы. С использованием техники интен-анализа квалифицировалась функциональная направленность реплик. Интерпретация устремлений собеседников осуществлялась с учетом взаимосвязи высказываний собеседников.

Результаты исследования

Анализ детских диалогов обнаружил специфическую организацию разговоров детей разных возрастов. Своеобразие интенциональной организации детских диалогов проявляется в особом соотношении интенциональных структур проблемного и отношенческого характера на разных возрастных этапах. Удастся также проследить, как по мере взросления детей изменяется интенциональная организация их разговоров, меняются акценты, появляются новые компоненты, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодействие собеседников.

Полученные данные показывают, что разговоры детей 2–3-х лет лабильны и непредсказуемы в своем развитии. Им присуще сложное переплетение тем и разговорных жанров. В детских разговорах игровые фрагменты перемежаются с короткими, не связанными с игрой рассказами, отдельными ситуативными высказываниями и пр. На первый взгляд эти диалоги выглядят прерывистыми и тематически невыдержанными. Основной движущей силой взаимодействия в них является нацеленность на игру. Обнаруживается также, что в диалогах нет четкого разделения ролей, отсутствует единая игровая линия, каждый ребенок предлагает свою линию, собеседники пытаются манипулировать друг другом. Как эпизодические включения в игру встречаются короткие обмены репликами, связанные с ситуацией текущего взаимодействия.

Усредненные данные интент-анализа 25 игровых диалогов детей в возрасте 2–3-х лет представлены в *Таблице 1*.

(ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Жирным шрифтом выделены игровые интенции: *собственно игровые* и *ситуационные*. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Обычным шрифтом даны отношенческие интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.)

Установлено, что основной движущей силой диалогов служит нацеленность участников на игру. Организующие взаимодействие игровые интенции составляют около 91% от общего числа выделенных интенций. При этом, поскольку сама возможность ведения диалога предполагает понимание собеседниками друг друга, обнаруживается характерная «парность», взаимодополнительность интенций. Если один собеседник предлагает игру, то другой либо принимает это предложение, либо отказывается, либо предлагает «свою» игру; если один запрещает что-то, другой подчиняется, возражает или сам пытается руководить действиями партнера. Набор игровых интенций достаточно велик и разнообразен. Одни интенции, названные нами *собственно игровыми*, служат непосредственно организации и развитию игры. Они составляют примерно 90% от общего числа игровых интенций. Другие, так называемые *ситуационные* интенции (составляющие около 10% от общего числа игровых интенций), обеспечивают текущее взаимодействие партнеров в игре.

Важно отметить, что реплики диалогов детей 2–3-х лет, в которых реализуются собственно игровые интенции, кратки и однозначны. Более того, ориентация на собеседника в этом возрасте достаточно своеобразна: часто создается впечатление, что дети не предполагают,

Таблица 1

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ИГРОВЫХ ДИАЛОГОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА (2–3 ГОДА)

ПК 1		ПК 2	
Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Предложить игру	8,5	Принять предложение Отказаться Предложить свою игру	3,0 2,5 1,5
Согласовать действия	7,4	Согласовать действия	6,2
Настоять на своем	6,8	Настоять на своем Согласиться	2,2 3,6
Побудить к действию	6,3	Подчиниться Отказаться	3,8 1,7
Дать оценку действиям партнера: позитивную негативную	3,5 5,0	Согласиться Оправдаться	3,2 2,2
Запретить	5,3	Подчиниться Отказаться	2,3 1,2
Дать указание	4,1	Выполнить Отказаться	1,9 1,7
Предложить помощь	2,8	Принять помощь Отказаться	1,8 0,5
<i>Комментировать действия</i>	2,5	<i>Комментировать действия</i> <i>Задать уточняющий вопрос</i> <i>Проигнорировать</i>	0,6 0,4 0,6
<i>Пояснить</i>	2,0	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	0,6
<i>Задать уточняющий вопрос</i>	0,7	<i>Ответить</i> <i>Задать встречный вопрос</i>	0,4 0,6
<i>Констатировать факт</i>	0,6	<i>Задать уточняющий вопрос</i> <i>Проигнорировать</i>	0,1 0,2
Отругать	2,9	Оправдаться Проигнорировать	0,5 0,7
Обидеть	1,2	Обидеть Проигнорировать	0,3 0,6
Урегулировать конфликт	0,2	Урегулировать конфликт	0,1
Пригрозить	0,7	Пригрозить	0,7

что партнер может с ними не согласиться или просто не понять их. Тем не менее, несмотря на возникающие иногда ссоры, дети играют и достигают взаимопонимания в игре. Отрывистые собственно игровые реплики перемежаются комментированием действий, объяснениями, уточняющими вопросами и ответами. Эти *ситуационные* интенции, подчиненные *собственно игровым*, обеспечивают взаимопонимание в игре и способствуют консолидации партнеров.

Наряду с игровыми интенциями, выделяются также интенции отношенческого характера, которые представлены, однако, в гораздо меньшей степени (всего 7–9% от общего числа выделенных интенций). Связанные с регуляцией взаимоотношений с партнером, интенции данного типа в младшем возрасте отличаются общей агрессивностью и конфликтностью. Такие интенции, как отругать партнера, обидеть его, пригрозить, свидетельствуют о стремлении воздействовать на собеседника с позиции силы, подчинить его своей воле. Такая «силовая» направленность диалогов характерна для детей 3-х лет. Неудивительно, что в случае обоюдного противостояния это нередко приводит к конфронтации и, в конечном итоге, к ссоре. Однако типичная для диалогов маленьких детей частая смена тем все же обычно предотвращает конфликт и обуславливает возможность дальнейшего продолжения игры. Мирное развитие игровых взаимоотношений наблюдается и в тех случаях, когда один из партнеров занимает пассивную позицию и полностью подчиняется лидеру.

Необходимо отметить, что при общей тенденции «силовой» организации взаимодействия, дети заинтересованы в продолжении и развитии игры, и партнер им необходим. Направленность на сохранение взаимоотношений с партнером проявляется в таких эпизодически встречающихся интенциях отношенческого плана, как спросить о согласии, дать обещание. Ребенок может сказать: *«Ты будешь дочкой. Ладно?»* В ответ на свое предложение ребенок предполагает получить или согласие партнера, или контрпредложение. В другом случае обещание выполнить действие с отсрочкой призвано удержать партнера в игре и предотвратить ссору: *«Я потом дам тебе этот мяч»*.

По мере взросления дети приобретают опыт взаимодействия, расширяется круг их интересов, изменяется тематическая направленность разговоров. В возрасте 4–7 лет дети по-прежнему ориентированы на совместную игру. Однако организация игры приобретает большую сложность, а сама игра становится более продуманной и детализированной. Очевиден большой интерес к общению с партнером. Наблюдаются и некоторые изменения интенционального

состава игровых диалогов. Это касается соотношения основных интенциональных категорий: возрастает число ситуационных интенций. В целом их количество достигает 30% от общего числа собственно игровых интенций. Такое увеличение происходит в основном за счет комментирования, констатирования фактов и пояснений.

Более существенные изменения в интенциональном составе речи выявлены в диалогах детей 6–7 лет. В этом возрасте собственно игровые диалоги встречаются все реже. Они уступают место более пространным, сложно организованным разговорам, возникающим в разнообразных ситуациях.

Данные интент-анализа диалогов детей 4–7 лет представлены в Таблице 2.

(ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Жирным шрифтом выделены игровые интенции: *собственно игровые* и *ситуационные*. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Обычным шрифтом приведены *отношенческие* интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.)

В первую очередь показательны изменения в общем соотношении основных интенциональных категорий. Количество игровых интенций уменьшается до 70% от общего числа выделенных интенций, тогда как число отношенческих интенций соответствующим образом возрастает. Внутри категории игровых интенций также отмечаются количественные изменения. Число *ситуационных* интенций возрастает до 20%, причем значительно увеличивается представленность комментариев и пояснений. Появляются и новые интенции: обратиться с просьбой, попросить партнера сделать что-то. Показательны изменения *собственно игровых* интенций. При общей сохранности их набора увеличивается число предложений помощи, согласования действий, позитивной оценки действий партнера, принятия его предложений, выдвижения встречных предложений. Партнеры пытаются не просто настоять на своем, но и убедить, уговорить друг друга. Одновременно уменьшается число негативных оценок действия партнера и попыток запретить ему что-то делать. Наиболее значительные количественные и качественные изменения отмечаются в категории отношенческих интенций. Знаменательно появление в речи детей рассматриваемого возраста таких интенций, как стремление поблагодарить и похвалить собеседника. Увеличивается число вопросов-согласований, тогда как количество угроз и оскорблений в адрес партнера уменьшается. В целом такие изменения свидетельствуют о постепенном переходе от стремления

Таблица 2

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ИГРОВЫХ ДИАЛОГОВ ДЕТЕЙ 4–7 ЛЕТ

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Предложить игру	8,1	Принять предложение	2,7
		Отказаться	0,9
		Предложить свою игру	3,7
Согласовать действия	8,0	Согласовать действия	6,3
Настоять на своем	6,3	Настоять на своем	2,7
		Согласиться	1,8
Побудить к действию	6,0	Подчиниться	1,3
		Отказаться	7,7
Дать оценку действиям партнера: позитивную негативную	4,0 1,8	Согласиться	2,8
		Оправдаться	1,6
Запретить	3,5	Подчиниться	0,9
		Отказаться	1,5
Дать указание	3,8	Выполнить	1,3
		Отказаться	1,8
Предложить помощь	4,0	Принять помощь	1,8
		Отказаться	0,2
Уговорить, убедить	1,0	Согласиться	0,3
		Отказаться	0,4
Комментировать действия	3,8	Комментировать действия	1,2
		Задать уточняющий вопрос	1,8
		Проигнорировать	0,3
Пояснить	3,0	Задать уточняющий вопрос	2,7
Задать уточняющий вопрос	1,3	Ответить	0,6
		Задать встречный вопрос	0,5
Констатировать факт	0,9	Задать уточняющий вопрос	0,7
Попросить	0,6	Согласиться	0,4
		Отказаться	0,3
Отругать	2,0	Оправдаться	0,4
		Проигнорировать	0,3
		Отругать	0,2
Обидеть	1,1	Обидеть	0,3
		Проигнорировать	0,4
Урегулировать конфликт	6,7	Урегулировать конфликт	6,5
Пригрозить	0,5	Пригрозить	0,3
Поблагодарить	1,8	Проигнорировать	
Похвалить	1,7	Похвалить	0,3
		Проигнорировать	0,2

подчинить партнера своей воле к нацеленности на позитивное взаимодействие с ним. Важно подчеркнуть, что с возрастом эта тенденция усиливается.

Непринужденное речевое общение подростков 9–12 лет в корне отличается по своему характеру от общения детей младшего возраста. За плечами подростков – большой багаж знаний и опыт в сфере социальной жизни. Изменяется круг социальных характеристик партнеров: в общении они уже имеют разный статус, выступают в разных социальных ролях (не игровых, а реальных). Большим разнообразием отличаются и коммуникативные ситуации, в которых реализуется взаимодействие. Расширяется также сфера интересов. Все это сказывается на содержательной, интенциональной и жанровой организации разговоров. В подростковом возрасте диалоги отличаются большим разнообразием жанров: в них можно обнаружить элементы игры, рассказ, фантазию, обсуждение, «просто болтовню» и многое другое.

Данные интент-анализа проблемных и отношенческих диалогов подростков приведены в *Таблицах 3 и 4.*

Таблица 3

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПРОБЛЕМНЫХ ДИАЛОГОВ ПОДРОСТКОВ

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Внести предложение	7,9	Принять предложение	4,9
		Отказаться	0,9
		Внести свое предложение	1,4
Согласовать действия	8,5	Согласовать действия	3,3
Настоять на своем	2,9	Настоять на своем	1,0
		Согласиться	1,7
Побудить к действию	4,3	Подчиниться	2,5
		Отказаться	1,7
Дать оценку действиям партнера: позитивную негативную	4,3 0,7	Согласиться	2,6
		Оправдаться	1,9
Запретить	1,5	Подчиниться	0,5
		Отказаться	0,6
Дать указание	2,5	Выполнить	1,3
		Отказаться	1,0
Предложить помощь	4,5	Принять помощь	3,8
		Отказаться	0,5

Уговорить, убедить	3,2	Согласиться Отказать	1,9 1,1
Выразить сомнение	2,1	Согласиться Возразить	0,8 1,2
Напомнить	0,6	Согласиться Возразить	0,4 0,1
<i>Комментировать действия</i>	<i>0,3</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>0,2</i>
<i>Пояснить</i>	<i>4,0</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>3,6</i>
<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>1,9</i>	<i>Ответить</i> <i>Задать встречный вопрос</i>	<i>1,0</i> <i>0,5</i>
<i>Констатировать факт</i>	<i>0,5</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>0,2</i>
<i>Попросить</i>	<i>1,2</i>	<i>Согласиться</i> <i>Отказать</i>	<i>1,0</i> <i>0,5</i>
<i>Отругать</i>	<i>0,2</i>	<i>Оправдаться</i>	<i>0,1</i>
<i>Обидеть</i>	<i>0,2</i>	<i>Обидеть</i> <i>Проигнорировать</i>	<i>0,1</i> <i>0,1</i>
<i>Урегулировать конфликт</i>	<i>3,1</i>	<i>Урегулировать конфликт</i>	<i>2,7</i>
<i>Пригрозить</i>	<i>0,1</i>	<i>Пригрозить</i>	<i>0,1</i>
<i>Поблагодарить</i>	<i>1,8</i>	<i>Ответить</i>	<i>1,5</i>
<i>Похвалить</i>	<i>1,5</i>	<i>Похвалить</i> <i>Проигнорировать</i>	<i>0,8</i> <i>0,1</i>
<i>Извиниться</i>	<i>0,5</i>	<i>Принять извинения</i>	<i>0,4</i>
<i>Просить совета</i>	<i>0,7</i>	<i>Посоветовать</i>	<i>0,6</i>

(ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Жирным шрифтом выделены игровые интенции: *собственно игровые и ситуационные*. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Обычным шрифтом приведены *отношенческие* интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.)

Таблица 4

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОТНОШЕНЧЕСКИХ ДИАЛОГОВ ПОДРОСТКОВ

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Внести предложение	4,2	Принять предложение Отказаться Внести свое предложение	2,1 0,6 1,2
Согласовать действия	3,1	Согласовать действия	2,7

Настоять на своем	0,6	Настоять на своем Согласиться	0,1 0,2
Побудить к действию	2,0	Подчиниться Отказаться	1,5 0,3
Дать оценку действиям партнера: позитивную негативную	0,6 0,1	Согласиться Оправдаться	0,4 0,1
Запретить	0,1	Подчиниться	0,05
Дать указание	0,3	Выполнить	0,3
Предложить помощь	3,2	Принять помощь	3,2
Уговорить, убедить	2,7	Согласиться Отказать	1,8 0,1
Выразить сомнение	2,5	Согласиться Возразить	1,9 0,5
Напомнить	0,3	Согласиться	0,2
<i>Комментировать действия</i>	<i>5,7</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>5,2</i>
<i>Пояснить</i>	<i>7,3</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>6,9</i>
<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>8,5</i>	<i>Ответить Задать встречный вопрос</i>	<i>5,7 2,1</i>
<i>Констатировать факт</i>	<i>5,0</i>	<i>Задать уточняющий вопрос</i>	<i>4,5</i>
<i>Попросить</i>	<i>3,5</i>	<i>Согласиться Отказать</i>	<i>3,2 0,1</i>
<i>Отругать</i>	<i>0,1</i>	<i>Оправдаться</i>	<i>0,1</i>
<i>Обидеть</i>	<i>0,1</i>	<i>Обидеть</i>	<i>0,05</i>
<i>Упрекнуть</i>	<i>0,3</i>	<i>Оправдаться Извиниться</i>	<i>0,1 0,2</i>
<i>Урегулировать конфликт</i>	<i>6,5</i>	<i>Урегулировать конфликт</i>	<i>6,0</i>
<i>Пригрозить</i>	<i>0,1</i>	<i>Пригрозить</i>	<i>0,1</i>
<i>Поблагодарить</i>	<i>4,4</i>	<i>Ответить</i>	<i>4,2</i>
<i>Похвалить</i>	<i>4,2</i>	<i>Похвалить</i>	<i>4,0</i>
<i>Извиниться</i>	<i>1,5</i>	<i>Принять извинения</i>	<i>1,3</i>
<i>Просить совета</i>	<i>3,7</i>	<i>Посоветовать</i>	<i>3,5</i>
<i>Проявить сочувствие</i>	<i>4,5</i>	<i>Пожаловаться Поблагодарить</i>	<i>3,7 0,5</i>
<i>Пожаловаться</i>	<i>3,1</i>	<i>Посочувствовать</i>	<i>3,1</i>
<i>Поделиться переживаниями</i>	<i>5,7</i>	<i>Посочувствовать</i>	<i>5,5</i>
<i>Пошутить</i>	<i>0,3</i>	<i>Пошутить</i>	<i>0,3</i>

(ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Жирным шрифтом выделены игровые

интенции: *собственно игровые* и *ситуационные*. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Обычным шрифтом приведены *отношенческие* интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.)

В проблемных диалогах преобладают интенции делового характера (в среднем до 80% от общего числа выделенных интенций); их набор достаточно велик и разнообразен. Выделяются такие *собственно проблемные* интенции, как внести предложение, согласовать действия, уговорить партнера. Особо следует отметить появление отсутствовавших в младшем возрасте стремлений напомнить, выразить сомнение.

Ситуационные интенции, также присутствующие в диалоге, делают его более лабильным, придают живость. Интенции *отношенческого* характера, регулирующие отношения между партнерами, в проблемных диалогах составляют 15% от общего числа выделенных интенций. Показательно появление в речи подростков таких интенций, как извиниться, просить совета.

Своеобразие интенциональной организации диалогов *отношенческого* типа состоит в ведущей роли интенций одноименного характера. Интенции *проблемного* характера выполняют здесь соподчиненную роль. В диалогах, содержательный стержень которых «давай поболтаем», сама обсуждаемая тема является лишь поводом для разговора, той канвой, на которой формируется и развивается основной (*отношенческий*) план взаимодействия собеседников. Диалоги данного типа, как правило, не затрагивают конфликтных тем, намерения собеседников консолидированы – обозначить согласие между собой. Об этом свидетельствуют и изменения в качественном составе интенций. Появляются такие интенции, как проявить заботу, пожаловаться/посочувствовать, пошутить. Изменяется также представленность интенций, выражающих позитивную направленность на взаимодействие с собеседником. Партнеры стремятся проявить отношение или наладить контакт, и результатом является, как правило, успешная консолидация в общении.

Обсуждение результатов

Речевое взросление детей определяется множеством факторов. Это и кардинальные преобразования в различных сферах психики, лежащие в основе общего психического взросления, и собственно речевые приобретения – увеличение лексического запаса, освоение новых грамматических навыков и многое другое. Расширяется социальная сфера общения детей. Коммуникативные ситуации,

в которых происходит общение, с возрастом делаются все более разнообразными. Совокупное влияние всех этих факторов определяет возрастные изменения в интенциональной организации речи, сообразные отражению в детском сознании действительности, внутреннему состоянию и психическому миру детей.

Анализ детских диалогов обнаружил их сложную содержательную и интенциональную организацию.

В развитии содержательного плана речи яркий контраст по сравнению с целеустремленными разговорами взрослых создают диалоги детей младшего возраста. В этих диалогах игра перемежается с рассказами, ситуационные вопросы уводят в сторону, что, однако, обычно не мешает детям хорошо понимать друг друга. Если же возникает непонимание или собеседник игнорирует произнесенную реплику, как правило, происходит плавный переход к другой теме. Типичная для разговоров детей 2–3,5 лет быстрая смена тем обычно предотвращает конфронтацию и обуславливает возможность дальнейшего развития диалога. Именно бесконфликтное игнорирование предложений партнера составляет отличительную черту разговоров самых маленьких детей. Можно полагать, что это связано с детским эгоцентризмом, с главенствующей в этом возрасте направленностью сознания ребенка «на себя», на собственные желания и устремления. Конфликтное противостояние в разговоре, приводящее к ссоре, появляется позднее – в 3,5–4 года. В этом возрасте в ходе совместной игры дети проявляют большую инициативу, демонстрируют активное желание вовлечь партнера в игру «по своим правилам», стремятся манипулировать собеседником.

В возрасте 4–7 лет игровое взаимодействие детей отличается большей отлаженностью, а игровые действия следуют определенным правилам. Возрастает общая игровая активность детей и их нацеленность на позитивное взаимодействие с собеседником.

Содержательный план разговоров подростков, как и разнообразие присущих им жанров, в существенной мере определяются факторами коммуникативной ситуации (местом, временем, продолжительностью общения и пр.). Эти разговоры отличаются нацеленностью на партнера и строятся с учетом его интересов. Конфронтация в диалогах подростков – явление достаточно редкое. Стремясь сохранить добрые отношения, собеседники проявляют терпимость друг к другу, часто идут на компромиссы, а порою даже готовы поступиться собственными интересами.

Проведенное исследование позволило выявить возрастные изменения в интенциональной организации разговоров детей: определена роль преобладающих на разных возрастных этапах

интенциональных структур (игрового/проблемного и отношенческого характера), охарактеризованы особенности их взаимосвязи и соподчинения. Так, в диалогах младших детей центральной является общая нацеленность на игру, которая реализуется в проблемном (игровом) плане взаимодействия, модифицирует и подчиняет себе другие интенции. В развитии игрового диалога *ситуационные* интенции соподчинены *собственно игровым*. В детских диалогах констатация факта, информирование, комментарии также служат организации игр, тогда как интенции отношенческого плана в организации игрового диалога существенной роли не играют.

С возрастом (4–7 лет) усиливается роль интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Регулярное проявление направленности на собеседника и текущее взаимодействие усматривается в появлении отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером. Внутри возрастной группы эта тенденция с возрастом усиливается.

В отличие от младших детей в разговорах подростков проблемный и отношенческий планы взаимодействия гармонично скоординированы. В них развитие содержательного плана тесно связано с текущим взаимодействием: взаимосвязь и соподчинение интенциональных структур обусловлены позитивной направленностью на партнера и в существенной мере – особенностями разговорных жанров. Регулярное появление таких интенций, как напомнить, попросить совета, пожаловаться, выразить сочувствие, предложить помощь, извиниться, похвалить и пр., свидетельствует о дальнейшем увеличении роли отношенческого плана взаимодействия, о стремлении к налаживанию отношений с собеседником.

Полученные данные позволяют говорить об общей тенденции усиления с возрастом детей их направленности на позитивное взаимодействие с партнером, что проявляется в соотношении ориентированных на него позитивных (консолидирующих, неконфликтных) и негативных (эгоцентрических, конфликтных, агрессивных) интенций.

Если в диалогах детей 3–3,5 лет направленность на партнера проявляется в стремлении настоять на своем, и соответствующие интенции отличаются конфликтным и даже агрессивным характером, то в возрасте 4–7 лет эта картина изменяется. Растущая направленность на общение в совокупности с усвоенными нормами речевого поведения проявляются в увеличении числа обращенных к партнеру

позитивных интенций. Стремление настоять на своем постепенно уступает место нацеленности на продуктивное взаимодействие с собеседником. Эта тенденция еще более усиливается у подростков. В их диалогах регуляция взаимоотношений приобретает достаточно сложный опосредованный характер, проявляющийся в характерном интенциональном подтексте. Так, уместная шутка или выражение сочувствия служат для собеседника «маркером» расположенности, сглаживают конфликты и дают разговору положительную эмоциональную окраску.

В заключение подведем основные итоги проведенного нами исследования интенциональной организации детских диалогов.

1. Обнаружена тесная связь развития содержательного плана детских диалогов с растущей направленностью на партнера и текущее взаимодействие.
2. Выявлены ведущие интенциональные направленности собеседников и их изменение в ходе взросления. Охарактеризованы основные интенциональные категории, образующие проблемный (игровой) и отношенческий план взаимодействия детей.
3. Показано, что специфика диалогов детей разных возрастов проявляется в особом соотношении и качественном составе интенциональных структур проблемного и отношенческого характера, их взаимосвязи и соподчинении.

Таким образом, проведенное исследование показывает, как под влиянием социальных и коммуникативных факторов изменяется интенциональное пространство детских диалогов и интенциональная организация речевого общения детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. М., 1980.
- Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика. М., 1984.
- Белова С. С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.–Калуга, 2005. С. 99–109.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6-ти тт. Т. 2. М., 1982.
- Детская речь: психолингвистические исследования. М., 2001.
- Зачесова И. А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. М., 2002.

- Зачесова И. А.* Возрастные особенности детского речевого общения // Коммуникативные исследования. Воронеж–Ярославль, 2003.
- Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. М.–Воронеж, 1997.
- Павлова Н. Д.* Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике // Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Психологические исследования дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова. М., 2002.
- Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Отв. ред. Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова. СПб., 2000.
- Ушакова Т. Н.* Речь: Истоки и принципы развития. М., 2004.
- Ушакова Т. Н., Бартенева З. С.* Психологическое содержание речи ребенка 3–5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2.

О. В. Карина

ВЗАИМОСВЯЗЬ Я-КОНЦЕПЦИИ И МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА

Учебная деятельность представляет собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6–7 до 22–23 лет. Она характеризуется спецификой предметного содержания и специфической структурой, в которой особое место занимают учебные задачи и действия по их решению. Для школьника подросткового возраста в качестве ведущей деятельности выступает личностное общение со сверстниками, а также с представителями другого пола. При этом учебная деятельность остается одной из форм проявления активности подростка, обеспечивающей его индивидуализацию. В особенностях выбора средств и способов учебной деятельности он утверждает себя, тем самым формируя свою Я-концепцию.

Согласно мнению Б. Г. Ананьева, развитие сознания человека происходит в процессе освоения объектов внешнего мира и социальных отношений разного уровня. На этой основе осуществляется становление человека как личности, формируется его самосознание, Я-концепция (Ананьев, 1968).

Понятие Я-концепции было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX в. Теоретическая разработка проблемы Я-концепции и обоснование области ее практического применения связаны с творчеством ученых гуманистического направления психологии А. Маслоу и К. Роджерса, представителя неофрейдизма Э. Эриксона и др.

В российской психологии проблема Я-концепции получила освещение в работах Б. Г. Ананьева, И. С. Кона, Д. А. Леонтьева, В. В. Столина, А. А. Реана.

Б. Г. Ананьев рассматривал жизненный путь человека как историю его формирования и развития как личности и субъекта деятельности, современника конкретной исторической эпохи. Он

разработал понятие возраста, выступающего в качестве основной единицы периодизации жизненного пути личности, и показал, что фазы жизненного пути, датируемые историческими событиями, накладываются на возрастные стадии онтогенеза. Одной из составляющей жизненного пути выступает история становления индивидуальности человека, которая, по мнению Б. Г. Ананьева, является обобщенным эффектом его развития как личности и субъекта деятельности. Он отмечал, что «история личности и субъекта деятельности развертывается в реальном пространстве и времени онтогенеза и в известной мере ими определяется». Таким образом, формирование Я-концепции включает в себя систему целостных представлений о себе как о индивиде, личности и субъекте жизненного пути.

В определении Я-концепции выделяются три ее главные психологические составляющие: 1. Образ Я – представление индивида о самом себе. 2. Самооценка – аффективная сторона этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, так как конкретные черты образа Я вызывают эмоции, связанные с их принятием или осуждением. 3. Потенциальная поведенческая реакция (Бернс, 1986).

Адаптация к новым сферам жизни и новым общностям, с одной стороны, и индивидуализация в привычной для подростка социальной среде, с другой стороны, с последующей интеграцией этих пластов его бытия составляют сложно переплетенные социально-психологические процессы, наиболее значимые для этого возраста. Найти себя «в себе» и «в других», построить свой независимый жизненный путь – основная осознаваемая или интуитивно реализуемая потребность подростка (Беличева, 1992).

В проведенном нами эмпирическом исследовании была рассмотрена взаимосвязь Я-концепции с учебной деятельностью подростков. С этой целью использовались следующие методики: методика исследования самооценки С. А. Будасси; методика по изучению самоотношений В. В. Столина; методика исследования стиля учебной деятельности Г. С. Прыгина. В исследовании приняли участие 46 учащихся 8 классов СОШ г. Балашова Саратовской области.

В результате исследования были получены следующие данные.

- 1 Для подростков с автономным стилем учебной деятельности (68%) характерны адекватно высокий и высокий уровень самооценки, глубокая осознанность своего Я, повышенная рефлексивность и критичность, самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности, согласие с самим собой. Такие подростки

считают, что их судьба находится в их собственных руках, и они осознают свои трудности.

- 2 У подростков с зависимым стилем учебной деятельности (32%) выявлен низкий и неадекватно низкий уровень самооценки. Их отличают закрытость, неудовлетворенность собой и своими возможностями, сомнение в способности вызывать уважение, размытый локус контроля. Проявляется потребность в изменении жизнедеятельности, негативное самопринятие, тяга к соответствию с идеальным представлением о себе, наличие внутренних конфликтов.

Таким образом, полученные результаты позволяют констатировать, что Я-концепция влияет на мотивацию учебной деятельности подростков. Проявляя самостоятельность, осознавая свои действия, подросток адекватно оценивает соотношение «Я реального» и «Я идеального», а познавательная мотивация учебной деятельности способствует росту его интеллектуального потенциала, произвольности и опосредованности психических процессов, что создает благоприятную почву для развития личности и активного конструирования своего жизненного пути.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.

Беличева С. А. Этот опасный возраст. М., 1992.

Бернс Р. Развитие Я-концепций и воспитания/Пер. с англ. под ред. В. Я. Пилиповского. М., 1986.

М. А. Киселева

ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимость развития у современной молодежи интереса к художественной литературе вызвана тенденцией смены духовных приоритетов на утилитарные. В условиях включенности российской науки в образовательное пространство современной действительности возрастают социальные требования к формированию общекультурной, интеллектуальной, эстетически развитой личности, обладающей творческим мышлением и способностью к созидательной деятельности.

Проблема читательских интересов взрослеющей личности представлена в трудах ряда отечественных ученых: Б. Г. Ананьева, В. А. Бородиной, Л. С. Выготского, О. Л. Кабачек, Е. А. Корсунского, Н. А. Рубакина, Ю. Н. Стоярова, И. И. Тихомировой и др.

В этом контексте особый интерес представляет идея Б. Г. Ананьева об индивидуальной изменчивости всех свойств личности, что позволяет определить ее как развивающуюся систему, способную обретать широкий пласт социокультурных ценностей, к которым относится и читательская культура человека.

Факторы, влияющие на развитие устойчивых читательских интересов у старших школьников, можно условно разделить на две группы: (1) внешние воздействия и (2) внутренние воздействия.

Влияние внешних (объективных) факторов на личность старшеклассника осуществляется через конкретные условия окружающей действительности (школа, семья, референтное окружение, средства массовой информации и пр.), в которые они включены. Вступая во взаимодействие – непосредственное или опосредствованное (телевизионная передача, литературное произведение, творческая работа и т. д.) – с социальной средой, старшеклассник усваивает необходимую информацию. Процесс усвоения предполагает анализ

полученных фактов, их осмысление и обобщение и, как следствие – становление иерархической смысловой системы новых знаний, распределенных по степени значимости. Необходимые количественные информационные накопления, опосредованные индивидуальным личностным смыслом, подготавливают качественные изменения в структуре внутренней позиции школьника (конкретизация, укрепление, расслоение или угасание интереса к чтению художественных произведений).

К внутренним, субъективным факторам, детерминирующим развитие читательских интересов учащихся, отнесены личностные качества педагогов и самих субъектов чтения, психологические особенности возраста ранней юности.

Данные группы факторов взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Так, даже вопреки неблагоприятным внешним факторам, наличие внутренне мотивированной доминантной готовности к чтению дает толчок к развитию устойчивого читательского интереса.

В психолого-педагогической и методической литературе по проблеме интереса, в частности читательского, большое место уделяется исследованию роли внешних, социальных факторов его становления (М. П. Бабаханова; Г. И. Беленький; Н. А. Бодрова; Е. К. Крупник; В. Д. Стельмах; Ю. У. Фохт-Бабушкин; Ю. В. Шаров).

Психолого-педагогические предпосылки формирования читательских интересов рассмотрены в современных исследованиях не столь широко. Чаще всего к их числу относятся:

- специальная организация учебной деятельности (подготовка учащихся к изучению материала путем бесед; организация выставок, докладов, занятий, посвященных юбилеям великих людей и т. д.) (А. К. Дусавицкий; Н. Г. Морозова; Т. А. Наумова; Г. И. Щукина);
- специально организованные виды внеклассной работы (факультативы, экскурсии, диспуты, конференции, лекции о творчестве писателей и т. д.) (Н. В. Ильчукова; Л. С. Колесник; Е. А. Корсунский; Н. В. Нечаева; Ю. С. Фильков);
- введение в обязательную программу специального курса, основанного на разнообразном учебном и дополнительном материале (М. Н. Дудина; А. З. Занк; И. И. Ильясов; Н. Н. Поспелов; И. Н. Поспелов; Н. А. Стадникова; Л. Ф. Тихомирова; Е. В. Хижнякова).

В качестве главной задачи во всех этих подходах выступает повышение уровня познавательной деятельности школьников, в которой ведущую роль играет когнитивный компонент.

Представляется, что эффективность познавательной деятельности школьников определяется, прежде всего, их личностной включенностью в процесс усвоения учебного материала. Только информация, опосредованная личностным смыслом, способна создать устойчивые ценностные образования, которые могут быть использованы на практике в различных видах деятельности. Огромная роль в этом принадлежит художественной литературе.

Уникальная особенность читательской деятельности заключается в том, что она не только позволяет приобретать знания о мире, но и формирует эмоционально-ценностные отношения к окружающей реальности и к самому себе, открывает ребенку мир, наполненный личностными смыслами. В процессе читательской деятельности (создании, восприятии, интерпретации художественного произведения) личность обогащается общественно-историческим опытом познания истины, добра и красоты, переживая его, как свой собственный. Таким образом, приобщение к художественной литературе развивает в человеке способность к творческому преобразованию мира.

Исследование читательских интересов и целенаправленная работа по их формированию должны строиться на основе предметно-содержательного, культурологического, аксиологического, контекстного и личностно-деятельностного подходов. В комплексе эти подходы позволяют рассматривать личность читателя-школьника в его взаимодействии с миром художественной культуры, как активного субъекта познания, носителя ценностей и установок.

И. С. Кострикина, Г. В. Турков

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ И ОБУЧАЕМОСТЬ ВО ВЗАИМОСВЯЗЯХ С АКАДЕМИЧЕСКИМИ ДОСТИЖЕНИЯМИ

Исследование человека в многообразии проявлений его индивидуальности основывается на понимании иерархически связанных подструктур психических процессов, состояний, свойств индивидуальности как целостной системы. При этом главным становится изучение разных видов связей между свойствами, относящимися к биологическому, психологическому и социальному уровням (Ананьев, 1968).

Изучение способностей в контексте целостной индивидуальности – одна из ведущих традиций российской психологической науки. Способности и индивидуальность изучаются как целостная система со сложными функциональными взаимосвязями (Русалов, 2005; Шадриков, 2004 и др.). По мнению Е. Н. Соколова, при системном исследовании индивидуальных различий, кроме способностей, необходимо оценивать динамический рельеф личности – совокупность характеристик, определяющих доминирующий тип поведения – темперамент (см. Голубева, 1993).

В качестве одного из комплексных разноуровневых феноменов индивидуальности может быть выделен психологический феномен индивидуальной обучаемости, проявляющийся во взаимосвязях и взаимовлиянии параметров способностей, психодинамических свойств индивидуальности и социальных достижений. Обучаемость и индивидуальность – традиционный предмет коррелятивных исследований в области психологии индивидуальных различий. Свойства нервной системы наиболее изучены в экспериментальном плане в отношении их взаимосвязанности с обучаемостью (Лейтес, 1956; Теплов, 1985 и др.) По данным Э. А. Голубевой, например, у подростков доминирование системы активации, условно обозначенное как «специалисты возбуждения», соответствует выраженной

активности в психомоторной и познавательной сфере, а у взрослых – в сфере общения. Лучше учатся активированные и лабильные и слабые (Голубева, 1993). Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как «динамичность», т. е. со скоростью образования временной связи (Небылицын, 1976).

Темперамент как системное свойство, связанное с интеллектуальной активностью, исследуется в проявлении таких его свойств, как экстраверсия и нейротизм (Айзенк, 1999) и формально-динамических свойств (Русалов, 1979), которые отражают психодинамику различных психических процессов, в том числе познавательных. В частности, на уровне эмпирического исследования соотношения интеллекта и формально-динамических свойств доказана гипотеза о существовании в структуре общего интеллекта и темперамента общих фундаментальных энергоинформационных процессов, зависящих от одних и тех же биологических свойств человека (Русалов, Наумова, 1999).

Выявлены связи между значениями шкал опросника структуры темперамента для взрослых (В-ОСТ) В. М. Русалова и показателями интеллекта по шкале Д. Векслера. В частности, эргичность оказалась положительно связанной с субтестом «арифметика» и отрицательно – с субтестом «повторение числовых рядов». Пластичность предметная положительно коррелирует с субтестами «общая понятливость», «установление сходства» и суммарным показателем вербального интеллекта. Темп значимо коррелирует как с вербальными («общая понятливость» и «арифметика»), так и невербальными («нахождение деталей» и «составление фигур») шкалами методики Д. Векслера, суммарными оценками вербального и общего интеллекта (Дудин, 1994). Результаты дисперсионного анализа показали, что 6 из 12 шкал темперамента оказывают значимое влияние на уровень общего интеллекта. В основном это «интеллектуальные» шкалы темперамента (Русалов, Наумова, 1999).

Однако параметры связей динамических свойств индивидуальности и обучаемости (например, в форме академических достижений и способности к имплицитному обучению) остаются за пределами эмпирических исследований, которые концентрируются или на изучении связей интеллекта с проявлениями индивидуальности, или на связях свойств высшей нервной деятельности с академическими достижениями как продуктивной характеристикой способности к обучению. Прямая постановка вопроса о связи обучаемости с формально-динамическими свойствами индивидуальности в эмпирическом аспекте практически отсутствует, хотя выявлены достоверные связи между темпераментом и когнитивной

подсистемой личности (Русалов, Парилис, 1991). Под вопросом остается и определение академической успеваемости как прямого психометрического индикатора обучаемости, или внешнего социального критерия наличия и оценки данного процесса.

Привлечение в исследовательскую схему переменных нейротизма и экстраверсии обусловлено, прежде всего, эмпирически доказанной гипотезой о регуляторной специфике экстраверсии и нейротизма (Моросанова, Коноз, 2001), а также тем, что эти параметры связаны с психометрическим интеллектом (Айзенк, 1999). Согласно модели Айзенка, экстраверсия и нейротизм – это базовые, биологически обусловленные свойства, отражающие темперамент как системное психическое образование, и в то же время самостоятельные устойчивые индивидуальные особенности поведения, которые связаны с интеллектом по параметру словарного запаса, вербального обусловливания, визуальных представлений, инверсии объемных фигур, ошибок времени, бесцельной мыслительной активности и др. (Айзенк, 1999). Параметры экстраверсии и нейротизма имеют выраженную регуляторную специфику по функциям контроля поведения: экстраверсия значимо положительно связана с моделированием, регуляторной гибкостью и самостоятельностью, а нейротизм – с процессом планирования (Моросанова, Коноз, 2001).

Эти эмпирические факты позволяют предположить универсальный регуляторный характер экстраверсии и нейротизма, который проявляется не только на осознаваемом уровне регуляции, но и на субсознательном уровне, отражающемся в эффектах имплицитного обучения. Имплицитная обучаемость, в свою очередь, в рамках данного исследования определяется как специфическая способность структурировать феноменальный опыт на субсознательном уровне (Cleeremans & Jiménez, 2002). Сходное понимание регуляторных функций имплицитной обучаемости присутствует в модели М. А. Холодной, которая относит данный параметр к метакогнитивным способностям в виде произвольного интеллектуального контроля (Холодная, 2002).

Имплицитное обучение рассматривается как независимая от интеллекта первичная способность к адаптации (Reber et al., 1991). С тех пор как концепция имплицитного обучения была представлена А. Ребером как адаптивная способность определять закономерности окружающей среды, в значительной степени независимая от сознательных попыток учиться и исключаящая явные знания относительно того, что было приобретено, способность к имплицитному обучению характеризуют как легкость и быстроту освоения навыков и знаний, формирования автоматизмов, как чувствительность

к новизне, восприимчивость к знаниям (Cleeremans & Jiménez, 2002). Такая трактовка близка к пониманию обучаемости российскими исследователями (Ананьев, 1960; Менчинская, 2003; Богоявленская, Менчинская, 1959 и др.).

Тем не менее, понятия общая и имплицитная обучаемость не тождественны. Понятие обучаемости, выступающее в качестве центрального при изучении проблемы индивидуальности, трактовалось Н.А. Менчинской как индивидуальная способность к усвоению знаний. Обучаемость характеризуется степенью легкости и быстроты, с какой приобретаются и используются знания. Важная характеристика обучаемости – индивидуальный темп продвижения при усвоении материала, чувствительность ученика к оказываемой ему помощи со стороны учителя или экспериментатора (Менчинская, 2003). Более общие определения обучаемости как интегральной составляющей, складывающейся из различных психических функций (Жуйков, 1979) или показателя умственного развития (Калмыкова, 1975) и др., концептуализируют феномен обучаемости как общую способность, определяющую уровень и широту обученности, академические достижения личности, что объединяет понимание обучаемости с феноменом общего интеллекта или фактором «g» (Spearman, 1927) вплоть до отождествления с ним. Подобное теоретическое отождествление приводит к появлению стабильных корреляций между академической успеваемостью и психометрическим интеллектом в эмпирических исследованиях, выявляемых разными авторами в рамках самых различных моделей экспериментов (Дружинин, 2001 и др.). Однако общая обучаемость не ограничивается феноменом общей осведомленности, а включает динамические параметры, например имплицитное обучение; при этом общая обучаемость определяется многими исследователями как способность, аналогичная общему интеллекту, в первую очередь, потому, что содержит в себе адаптивную функцию (Юркевич, 1971).

Таким образом, можно предположить, что общая обучаемость связана с широкой характеристикой процессов обучения, включающих академические достижения, основанные на явных знаниях, в то время как имплицитная обучаемость концентрируется на темпоральных параметрах обучения, легкости формирования структур субъективного опыта и процессуальности знаний.

Предлагаемое исследование опирается на теоретическое представление, что человеческое поведение управляется двумя параллельными системами обработки информации со значимыми различиями между ними – понятийно-интеллектуальной и ассоциативной, формирующими индивидуальный феноменальный опыт.

При этом вторая система обработки информации обладает более выраженной адаптивной функцией и проявляется в способности к имплицитному обучению (Cleeremans, 1993). Именно поэтому способность к имплицитному обучению имеет большее значение в обучении практическим навыкам или формировании профессиональных компетенций. В частности, имплицитная обучаемость как параметр, операционализирующий способность к обучению, является предиктором реальных достижений в интеллектуально емких профессиях; е высокий уровень имплицитной обучаемости требуется в социально нагруженных сферах деятельности, например, педагогической (Кострикина, 2006).

Понимание имплицитной обучаемости как метакогнитивной интеллектуальной способности в рамках когнитивно-стилевой теории (Холодная, 2002) и ее измерение как способности к произвольному интеллектуальному контролю процесса решения соответствует задачам данного исследования по выявлению взаимосвязей формально-динамических свойств индивидуальности с имплицитной обучаемостью и академическими достижениями, которые определены как внешний социальный индикатор обучаемости.

Способность к имплицитному обучению – важный компонент операционального, практического знания – в рамках данного исследования рассматривается как предиктор успешности обучения практической специальности «правоохранительная деятельность».

Участники эксперимента

В качестве испытуемых были привлечены курсанты колледжа милиции № 2 Главного управления внутренних дел по г. Москве в количестве 108 человек: все мужского пола; возраст – 19–20 лет. Учебная деятельность курсантов ориентирована на овладение практическими навыками и ключевыми компетенциями оперативно-розыскной деятельности.

Согласно государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0203 – «правоохранительная деятельность» государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, выпускник должен обладать широким спектром практических навыков и операциональных знаний, наряду с общей и юридической компетентностью, что должно обеспечить его готовность к выполнению оперативно-служебной, организационно-управленческой, информационно-правовой деятельности. Для дальнейшего прохождения службы выпускники направляются в комплектующие органы внутренних дел г. Москва, где они назначаются на должности

среднего начальствующего состава служб и подразделений милиции (Устав государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Колледж милиции № 2).

Программа и процедура исследования

Измерения имплицитной обучаемости произведены с использованием теста Уиткина (The Group Embedded Figures Test) (GEFT) (Witkin, Oltman, Raskin, & Karpis, 1971), измеряющим полезависимость – полenezависимость и содержащим дополнительный показатель коэффициента имплицитной обучаемости, введенный М. А. Холодной (Холодная, 1997, 2002), который вычисляется как разность времени выполнения первой половины теста и второй, разделенной на время выполнения первой половины теста (Холодная, 2002). Поскольку измерения имплицитной обучаемости произведены с помощью методики Уиткина, т. е. в рамках когнитивно-стилевой парадигмы, осуществлена оценка параметра полезависимость – полenezависимость относительно его соотношения с другими измеряемыми переменными.

Параметры индивидуальности измерены при помощи методики В. М. Русалова «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» (ОФДСИ), 2001. Данный метод позволяет наиболее полно и точно оценивать как отдельные формально-динамические свойства индивидуальности, так и устойчивые структуры, отражающие различную степень их интегрированности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах поведения человека. Как отмечает автор, метод имеет ряд преимуществ перед биологически ориентированными опросниками и лексикографическими факторными методиками. Опросник содержит 150 пунктов и позволяет получить значения по 12 свойствам: «эргичность» (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), пластичность (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), «скорость» (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная), «эмоциональность» (психомоторная, интеллектуальная, коммуникативная). Данные свойства являются относительно независимыми латентными переменными, характеризующимися разной степенью индивидуальной выраженности, или интенсивности (Русалов, 1997).

Для диагностики экстраверсии и нейротизма применялся «Модифицированный личностный опросник Айзенка» (Русалов, 1992).

Учебные достижения оценивались по результатам всех экзаменационных отметок испытуемых за рассматриваемый период обучения: 24 предмета за 4 года. В качестве итоговой переменной

принято среднее значение успеваемости испытуемого. Была проведена также экспертная оценка двух параметров: «интеллектуальное развитие в настоящее время» и «успешность в будущем» по пяти-балльной шкале. В качестве экспертов выступили преподаватели общеобразовательных и специализированных дисциплин колледжа.

Обработка базы данных произведена при помощи корреляционного анализа данных с применением критерия Спирмена, дисперсионного анализа с использованием процедуры GLM (общая линейная модель) пакета SPSS и кластерного анализа с применением алгоритма Уорда (Ward's method) пакета Statgrafics.

Результаты и их обсуждение

Корреляционный анализ показателей индивидуальности, обучаемости в форме параметров имплицитного обучения, академических достижений и значений экспертных оценок преподавателей позволил выявить взаимосвязи между академической успеваемостью и показателями «интеллектуальная скорость» ($r = 0,195$, $p < 0,05$) и «коммуникативная скорость» ($r = 0,305$, $p < 0,01$). Скорость решения интеллектуальных задач, быстрая вербализация, легкая и плавная речь, характеризующие коммуникативную скорость, связаны с академической успешностью. Таким образом, установлено, что быстрота решений и вербальных ответов, обусловленных формально-динамическими свойствами индивидуальности, проецируется на академическую успеваемость.

Связь скорости умственных процессов с академической успеваемостью традиционно отмечается в эмпирических дифференциально-психологических исследованиях (Голубева, 1993) и получает критическое осмысление в рамках концепций общего интеллекта, ориентированных на качественный анализ протекания интеллектуальных процессов в обучении (Холодная, 2002).

Все экспертные оценки преподавателей в отношении интеллекта испытуемых и успешности в будущем коррелируют с академической успеваемостью на уровне значимости $p < 0,01$ в диапазоне от 0,365 до 0,525. При этом выявлены значимые положительные связи экспертных оценок преподавателей общеобразовательных дисциплин с экстраверсией ($r = 0,289$, $p < 0,02$) и эмоциональностью психомоторной ($r = 0,201$, $p < 0,038$).

Таким образом, получены результаты, которые отражают ценности образовательной среды, ориентированной на быстроту решения и вербализации, на внешнюю выраженность и экспликацию обученности. Внешние социализированные проявления обучаемости в форме академической успеваемости связаны

с формально-динамическими свойствами, отражающими выразительность, легкость самопозиционирования обучающегося.

Слабые связи параметров формально-динамических свойств индивидуальности между собой (от 0,055 до 0,359) подтверждают положение В. М. Русалова о том, что модель формально-динамических свойств предполагает отсутствие связи между ее отдельными параметрами (Русалов, 1979, с. 9). Связанность формально-динамических свойств с экстраверсией и нейротизмом носит разнонаправленный характер: если параметры скорости интеллектуальной (СИ), коммуникативной (СК) и психомоторной (СП) положительно связаны с экстраверсией ($p < 0,000$), то с нейротизмом – отрицательно (наиболее сильная отрицательная зависимость обнаружена по параметру интеллектуальная скорость (СИ) – $p < 0,007$). Эргичность (ЭК) и пластичность (ПК) коммуникативные положительно коррелируют с экстраверсией на уровне $p < 0,000$ и отрицательно – с нейротизмом ($p < 0,07$). Все три формы эмоциональности (интеллектуальная, коммуникативная и психомоторная) положительно связаны с нейротизмом (от 0,322 до 0,516 при $p < 0,001$), в то время как с экстраверсией значимых связей не выявлено.

Данные корреляции с учетом выявленных связей формально-динамических свойств и проявлений обучаемости в академических достижениях и экспертных оценках позволяют высказать предположение о слабых шансах интровертированных и нейротичных обучающихся получить высокие оценки со стороны педагогов.

Результаты корреляционного анализа указывают на то, что экстраверсия и нейротизм связаны с разными формами обучаемости: экстраверсия – с академическими достижениями (но только по параметру экспертных оценок, как указано выше), а нейротизм – с имплицитной обучаемостью ($r = 0,255$, $p < 0,008$). Корреляция нейротизма с параметром имплицитной обучаемости при отсутствии значимых связей с формально-динамическими свойствами индивидуальности и экстраверсией может указывать на различия в иерархии индивидуальность – продуктивность обучаемости и позволяет предположить, что имплицитная обучаемость является основной формой обучаемости при высоком уровне нейротизма.

Отрицательная корреляция между академической успеваемостью и общим временем выполнения теста Уиткина ($r = -0,317$, $p < 0,00$) подтверждает известный факт о более высоком уровне академической обучаемости у полнезависимых испытуемых, тем более что время выполнения первой половины теста отрицательно коррелирует с успеваемостью ($r = -0,275$, $p < 0,04$). Увеличение уровня корреляционной зависимости со временем выполнения второй

половины теста до $r = -0,344$, $p < 0,000$ свидетельствует о некоторой связи динамики обучаемости в тесте Уиткина с академической успеваемостью, хотя связи академической успеваемости с показателем коэффициента имплицитной обучаемости отсутствуют ($r = 0,084$). Таким образом, полнезависимость при разных значениях коэффициента имплицитной обучаемости может быть предиктором академической успешности.

При принятии шкалы значений переменной «имплицитная обучаемость» за фактор, влияющий на различия в академической успеваемости и на значения экспертных оценок преподавателей, а также на различия в формально-динамических свойствах, по результатам одномерного дисперсионного анализа данных (ANOVA) значимых различий не выявлено. Однако параметр имплицитной обучаемости обуславливает значимые различия по шкале нейротизма ($F 1,516$ sig 0,050), что согласуется с данными корреляционного анализа и позволяет сделать вывод о том, что для лиц с высоким уровнем имплицитной обучаемости характерен более высокий уровень нейротизма.

В целом отсутствие значимых связей и значимого влияния фактора имплицитной обучаемости на параметры академической успеваемости характеризует не столько особенности общей обучаемости, сколько культуру образовательной среды, формируемую системой ценностей педагогов, в которой значимое место занимают индивидуальные свойства обучающихся, такие как экстравертированность, коммуникативная эргичность и пластичность, интеллектуальная и коммуникативная скорость.

Отсутствие значимых связей между имплицитной обучаемостью и общей академической успеваемостью также свидетельствует только о вариативности признака «значения коэффициента имплицитной обучаемости», но не о полной независимости или ортогональности данных переменных. С целью уточнения характеристик, свойственных гомогенным по параметру имплицитной обучаемости подгруппам испытуемых, был проведен традиционный для исследований в области дифференциальной психологии кластерный анализ данных. При помощи алгоритма Уорда выборка разделена на три однородных непересекающихся подмножества испытуемых, характеризующихся разным уровнем имплицитной обучаемости (см. рис. 1).

Согласно рис. 1, кластер № 1 состоит из испытуемых с высоким и средним уровнем имплицитной обучаемости – от 0 до 0,7, но в данный кластер попадают и испытуемые с низкой академической успеваемостью – от 3 до 3,8 балла; кластер № 3, располагающийся

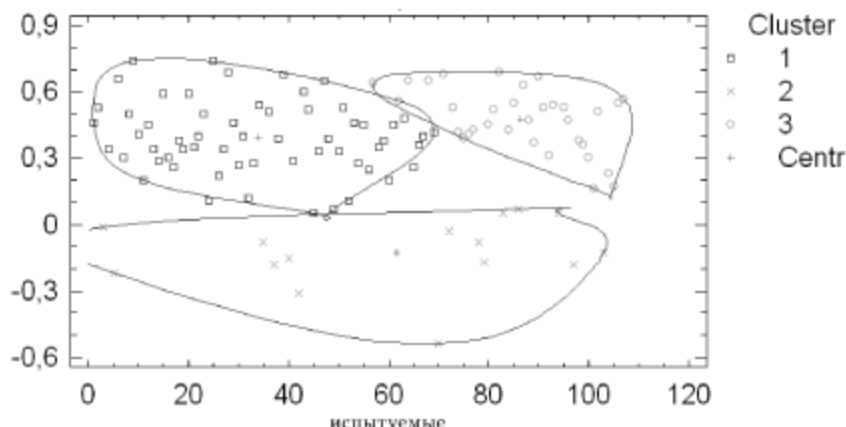


Рис. 1. Распределение испытуемых в пространстве признака «имплицитная обучаемость» с учетом уровня академической успеваемости

на одной оси с первым по уровню значения коэффициента имплицитного обучения, состоит из испытуемых с высоким уровнем академических достижений – от 4,4 до 5 баллов; кластер № 2 состоит из испытуемых с низким уровнем имплицитной обучаемости и вариативностью оценок от 3 до 5 баллов.

Анализ различий в индивидуальных особенностях у представителей разных кластеров свидетельствует о том, что если испытуемые с высоким уровнем обучаемости различаются по проявлениям индивидуальности, то испытуемые с низким уровнем имплицитной обучаемости, несмотря на широкую вариативность в успеваемости, представляют собой гомогенную группу в отношении характеристик индивидуальности. Данная гомогенность описывается параметрами экстравертированности, эргичности, пластичности, по которым представители кластера № 2 имеют значимо более высокие показатели ($p < 0,001$) и значимо более низкие показатели эмоциональности ($p < 0,000$). Параметр скорости у представителей данного кластера варьирует, что может объяснять и варьирование уровня успеваемости, который, как было показано в результате корреляционного анализа, тесно связан с интеллектуальной и коммуникативной скоростью.

Основным результатом кластерного анализа данных является то, что выявлены испытуемые, способные к высоким академическим достижениям при низкой интеллектуальной и коммуникативной эргичности и интровертированности (кластер 3). Данный факт свидетельствует о компенсаторной функции имплицитной обучаемости

в обретении академических достижений при отсутствии индивидуальных свойств, способствующих высокой успеваемости.

Важным различием между плохо и хорошо обучающимися испытуемыми с высоким уровнем имплицитной обучаемости является эмоциональность интеллектуальная (ЭИ) и коммуникативная (ЭК), которые значимо выше у тех, кто имеет оценки от 4,4 до 5 баллов ($p < 0,00$). Возможно, что при низкой имплицитной обучаемости эмоциональность препятствует достижениям, а при высокой – способствует.

Экспертные оценки педагогов так же различаются в отношении кластеров испытуемых с разным уровнем имплицитной обучаемости. Значимые различия в экспертных оценках свидетельствуют о том, что некоторые педагоги могут ориентироваться при оценке интеллектуальных способностей на параметр имплицитной обучаемости своих учеников. Часть преподавателей, оценивая интеллектуальность и возможные достижения своих учеников, ориентируется не только на внешние проявления обучаемости, но может предположить практическую направленность мышления обучающихся, тем более что таковыми оказались преподаватели практических дисциплин (оперативная деятельность участкового милиции), в то время как преподаватели общеобразовательных дисциплин оценивают тех же испытуемых ниже.

Таким образом, имплицитная обучаемость, в отличие от формально динамических свойств индивидуальности, слабее связана с академическими достижениями и обладает специфической системой связей с параметрами индивидуальности, отличающейся от системы связей параметра академической успеваемости. Полученные данные свидетельствуют о наличии двух разных паттернов свойств: имплицитной обучаемости, нейротизма, низкой интеллектуальной скорости, высокой эмоциональности и паттерна академической успеваемости, экстраверсии, эргичности, пластичности, высокой скорости.

Ограничением выводов данного исследования является гомогенность выборки по возрасту и полу (все испытуемые мужского пола), что предполагает проведение аналогичного эмпирического исследования на группах женского пола и разного возраста, с целью уточнения половозрастных различий во взаимосвязях параметров обучаемости с формально-динамическими характеристиками.

Выводы

Специфика соотношения имплицитной обучаемости, формально-динамических свойств индивидуальности, свойств темперамента и академической успеваемости соответствует координационному

принципу, введенному Б. Г. Ананьевым, согласно которому взаимодействие коррелируемых свойств сочетается с их относительной автономией.

Практика педагогического оценивания ориентирована на внешние, формальные проявления индивидуальности обучающихся. Академическая успеваемость и коррелирующие с ней экспертные оценки педагогов по параметрам «интеллектуальность» и «успешность в будущем» связаны со свойствами индивидуальности, отражающими только скорость интеллектуальных и коммуникативных процессов. Данная ситуация определяет и предполагает постановку вопроса об общей и экологической валидности экспериментов, исследующих связи индивидуальности с обучаемостью по параметру академической успеваемости.

Эмпирические результаты подтверждают необходимость комплексной оценки обучаемости, вскрывающей потенциальные возможности, а не наличное состояние развития обучающегося. В данном аспекте перспективным параметром в оценке общей обучаемости является диагностика способности к имплицитному обучению. Оценка реальных интеллектуальных достижений обучающихся при проведении лонгитюдных исследований так же может способствовать более корректному экспериментальному решению вопроса о связях индивидуальности и обучаемости.

Академическая успеваемость не может быть индикатором способности к обучению, в том числе и по причине субъективности оценок преподавателей. Наиболее корректным способом оценки способности обучаться может быть тестирование скорости формирования навыков, динамики решения задач и т. п., что требует особой психометрической разработки.

Как процессуальная характеристика особенностей формирования индивидуального опыта и произвольного интеллектуального контроля, имплицитная обучаемость может являться специфическим интеллектуальным ресурсом практических достижений для лиц с низким уровнем академической успеваемости, что отражено в экспертных оценках преподавателей практических дисциплин. Имплицитная обучаемость как параметр, отражающий способность к произвольному контролю формирования опыта, может компенсировать низкую интеллектуальную эргичность.

Имплицитная обучаемость как общая способность характеризуется значимой связью с нейротизмом. При этом имплицитную обучаемость возможно рассматривать как альтернативную интеллектуальную способность «в аспекте общих энергоинформационных процессов» (Русалов, 1999), зависящую от иных, чем общий интеллект, задатков,

о чем свидетельствует и выявленный симптомокомплекс свойств «нейротизм – эмоциональность – имплицитная обучаемость», соответствующий высокому уровню успеваемости.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М., 1960.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания, Л., 1968.
- Богоявленская Д. Б., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
- Айзенк Г. Ю. Структура личности. СПб., 1999.
- Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. М. – СПб., 2001.
- Дудин С. И. О связи темперамента с общими способностями // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 2. С. 165–170.
- Жуйков С. Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников русскому языку. М., 1979.
- Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З. И. Калмыковой. М., 1975.
- Кострикина И. С. Коэффициент имплицитной обучаемости как базовый предиктор индивидуальной эффективности при различных пересечениях когнитивных функций // Современные проблемы прикладной психологии / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль, 2006. С. 278–283.
- Лейтес Н. С. Опыт психологической характеристики темпераментов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Т. 1 / Под ред. Б. М. Теплова. М., 1956.
- Моросанова В. И., Коноз Е. М. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма: новый взгляд // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 59–73.
- Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. 2-е изд. М., 2003.
- Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З. И. Калмыковой. М., 1975.
- Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.

- Русалов В. М. Модифицированный личностный опросник Айзенка. М., 1992.
- Русалов В. М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) / Методическое пособие. М., 1997.
- Русалов В. М., Парилис С. Э. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1. С. 118–123.
- Русалов В. М., Наумова Е. Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 70–77.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2-х тт. М., 1985.
- Устав государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Колледж милиции № 2 Главного управления внутренних дел по городу Москве». М., 2001.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М., 2002.
- Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. М., 2004.
- Юркевич В. С. Изучение общей одаренности за рубежом // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 154–163.
- Cleeremans, A. Mechanisms of Implicit Learning: Connectionist Models of Sequence Processing. Cambridge, 1993.
- Cleeremans A. & Jiménez, L. Implicit learning and consciousness: A graded, dynamic perspective / In R. M. French & A. Cleeremans (Eds.), *Implicit Learning and Consciousness*. UK: Psychology Press. 2002. P. 1–40.
- Reber A. S., Walkenfeld F. F., Hernstadt R. Implicit learning: Individual differences and IQ // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1991. V. 17. P. 888–896.
- Spearman, C. E. *The abilities of man, their nature and measurement*. N. Y., 1927.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. *Group Embedded Figures Test Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1971.

Г.А. Молохина

МЕЖПОЛОВЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Различия и сходства между мужчинами и женщинами не одно столетие волнуют умы людей. Психологическим и физиологическим межполовым особенностям посвящено огромное множество работ. В конце прошлого века в психологической науке выделились два самостоятельных направления исследований: психология половых различий и гендерная психология (Знаков, 2005; Клецина, 2004 и др.).

В рамках первого направления значимой для последующих исследований является работа Э.Э. Маккоби и К.Н. Джэклин, в которой авторы, проанализировав исследования, проведенные многими психологами, выделили четыре психологических отличия между полами:

- речевые навыки (представители женского пола превосходят представителей мужского пола по вербальным способностям);
- способности к ориентированию в пространстве (представители мужского пола превосходят представителей женского пола по пространственным способностям);
- математические способности (представители мужского пола превосходят представителей женского пола по математическим способностям);
- агрессивность (представители мужского пола более агрессивны по сравнению с представителями женского пола) (Maccoby, Jacklin, 1974.).

В последующих психологических работах исследователи часто ссылаются на выделенные группы психологических межполовых

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проекты №05-06-06420а, №07-06-95687 и/М.

различий. При этом упускается из виду то, что по результатам ряда исследований различия между мужчинами и женщинами либо не обнаружены, либо они оказались незначительными или ситуационно-специфичными. Другими словами, у мужчин и женщин гораздо больше сходства, чем различий (Basow, 1986; Burn, 2004; Hyde, 1991; Penner, 2002; Unger, 1988; Бендас, 2005; Дружинин, 1996, 1998; Ильин, 2003; Клецина, 1988 и др.). Исследования межполовых различий в моторике, чувствительности, эмоциональности, интеллектуальных способностях, внимании и др. не привели к выделению конкретных различий между полами.

В целом результаты разных исследователей противоречат друг другу (Алексеев, 2006; Берн, 2004; Ильин, 2003). Так, в ряде работ не обнаружены половые различия в математических способностях. Д. П. Бейкер и Д. Перкинс-Джонс, исследовавшие этот вопрос (испытуемыми были 77602 ученика старших классов из 19 стран), установили, что в культурах, в которых диапазон возможностей для женщин выше, в частности, есть возможность сделать карьеру в математической сфере, обнаруживаются меньшие различия полов в решении математических задач, чем в странах, где занятие математикой фактически закреплено за мужчинами. Были выделены три группы стран: страны, где успешнее с математическими тестами справлялись мальчики; страны, где различий обнаружено не было; страны, где успешнее с заданиями справлялись девочки (Берн, 2004).

Более того, Ш. М. Берн указывает на один важный момент. Для того чтобы сделать вывод, что разнополюе группы обладают значимыми различиями, надо быть уверенным, что различия между группами превышают внутригрупповые отличия. Другими словами, необходим гендерный анализ существующих различий, который позволит глубже исследовать различия не только между мужчинами и женщинами, но и внутри самих этих групп, указывая на социально-психологический статус человека, с точки зрения маскулинности или фемининности.

Традиционные гендерные роли в условиях ориентированного на информацию современного общества постепенно утрачивают свое адаптивное значение (Берн, 2004). С. В. Зверева отмечает, что за последние годы наметилась тенденция сглаживания не только ранее очевидных психологических различий, но и отчасти – конституциональных различий между мужчинами и женщинами (Зверева, 2005). На это указывают и другие (Рудкевич, 1998; Рудкевич, Каменская, 1999). Данное явление было обозначено как андрогиния (гинандроморфия). Первые результаты его экспериментального изучения изложены в работах немецкого исследователя Ф. В. Бормана

(Vogmann, 1965). В них убедительно продемонстрировано сглаживание полового диморфизма на примере сопоставительного анализа изображений мужчин и женщин, живших в период Средневековья и наших современников (цит. по: Зверева, 2005). С. Л. Бем предложила концепцию психологической андрогинии (Bem, 1983). Понятие андрогинности (andro – мужчина, gyn – женщина) позволяет характеризовать людей, успешно сочетающих в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские качества. Экспериментальные исследования, проводимые в рамках данной концепции, показали положительное влияние андрогинии на психологическое состояние человека. Оказалось, что андрогинные в психологическом плане личности характеризуются высокой ситуативной гибкостью, самоуважением, мотиваций достижения и более высоким уровнем интеллектуального развития в отличие от лиц с традиционной полоролевой идентификацией (Bem, 1983). Вместе с тем в дальнейших исследованиях была показана большая социальная желательность психологической маскулинности (Бем, 2004; Кон, 1988; Клецкина, 1998). Биологические факторы, несомненно, играют важную роль в жизни полов, но современное ускорение темпа жизни, смещение половых ролей, изменение стереотипов (хотя и медленное) заставляют обратить внимание в первую очередь на социальные аспекты, оказывающие сильное влияние на становление и функционирование психики человека.

Б. Г. Ананьев в рамках выдвинутой и развиваемой им антропологической концепции, понимая онтогенез как результат взаимодействия совокупности таких факторов, как наследственность, среда, воспитание, собственная деятельность человека, отмечал, что по мере взросления человека уменьшается его зависимость от наследственных (биологических) факторов и возрастает влияние социальных детерминант (Ананьев, 2000).

Развитие человека происходит на всех этапах онтогенеза. В психологии выделяются сензитивные периоды индивидуального развития, при прохождении которых внутренние структуры наиболее чувствительны к специфическим влияниям окружающего мира. Важным периодом в становлении индивидуальности человека является юношеский возраст, который рядом ученых определяется как период ранней взрослости (Биррен, Бромлей, Векслер). Исследователи неоднократно отмечали наличие благоприятных периодов для умственного развития в данном возрасте. Возраст от 18 до 21 года, по мнению Б. Г. Ананьева, является периодом сложнейшего структурирования интеллекта. В этом возрасте имеются наибольшие возможности развития, именно в этом возрастном диапазоне

расположены сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении (Ананьев, 1977).

Б. Г. Ананьев и его сотрудники в процессе проведения лонгитюдного исследования обнаружили, что разные возрастные периоды отличаются темпами развития психических функций и интеллекта. Наиболее частая смена подъемов и спадов характерна для поздней юности (или ранней зрелости). Так, исследователями были выделены оптимумы в развитии памяти, которые приходятся на 19, 22 и 24 года, пики в развитии мышления – на 20, 23 и 25 лет и пики развития интеллекта – на 19, 22 и 25 лет. Е. И. Степанова (1972) объясняет отставание в достижении оптимумов в развитии мышления в сравнении с оптимумами развития памяти эффектом «накопления информации, необходимой для ее переработки в процессе мышления» (цит. по: Кольцова, 2007).

Помимо вышесказанного, в возрасте 17–25 лет наступает период вторичной социализации, в процессе которой изменяется мировоззрение личности и приобретает сексуальный опыт. Данный период отражается в понятии ресоциализации, введенном А. Гидденсом. Ресоциализация представляет собой процесс, в результате которого происходит разрушение ранее усвоенных норм и выработка новых норм (Шнейдер, 2007). Наравне со структурированием интеллекта и становлением мышления взрослого человека, в юношеском возрасте происходит формирование чувства идентичности и в позднем юношеском возрасте (21–25 лет) осуществляется переход к решению уже собственно взрослых задач на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности (Эриксон, 2006). На наш взгляд, формирование гендерной идентичности сказывается на развитии образа мира, определяя специфику развития познавательных возможностей человека.

Э. Эриксон определил идентичность как осознаваемый и личностно принимаемый образ себя, чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я», независимо от изменений «Я» и ситуации, способность личности к самореализации и полноценному решению задач, которые возникают у нее на определенном этапе. Нахождение идентичности, как отмечает А. В. Алексеева, связано с характерными для раннего юношеского возраста следующими новообразованиями: «возникновением иерархически структурированной системы ценностных ориентаций; формированием реалистичности притязаний; профессиональным самоопределением; возникновением жизненных планов; ориентацией на будущее и формированием способности личности к самореализации, что предполагает существование стойких жизненных целей и уверенность в своем личностном потенциале»

(Алексеева, 1999, с. 8). Другими словами, процесс нахождения идентичности в юношеском возрасте представлен значительными изменениями самосознания, включающего когнитивную и эмоциональную составляющие, а также систему саморегуляции личности.

Самосознание личности включает субъективное переживание себя как представителя пола, как носителя специфичных для пола характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности и фемининности (Малкина-Пых, 2006). Наличие половых различий в самосознании юношей и девушек связано, по мнению И. С. Кона, с тем, что мужские и женские объективные и субъективные критерии взрослости не во всем совпадают. Так, ядро личности и самосознания юноши больше всего зависит от его профессионального самоопределения и достижений в избранной сфере деятельности, в то время как девушка может основывать свои притязания на взрослость на других показателях (например, наличии серьезных претендентов на ее руку и сердце). Основа этого, по мнению И. С. Кона, заложена в нормативном определении фемининности, в частности в женском самосознании семье придается большее значение, чем профессии. Соответственно этому различаются и критерии самооценок юношей и девушек. Если первые оценивают себя главным образом по своим предметным достижениям, то для девушек важнее межличностные отношения (Кон, 1984).

Другими словами, мы подошли к выводу о том, что для формирования психосоциальной идентичности важным является процесс усвоения норм, правил, установок, согласующихся с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе, т. е. процесс гендерной социализации. Поэтому большое значение в юношеском возрасте приобретает становление гендерной идентичности юношей и девушек. Возникшая в результате взаимодействия Я и других гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских и женских черт. Содержательные составляющие психологического пола и гендерной идентичности раскрываются с помощью категорий «маскулинность» и «фемининность», которые представляют собой нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин.

Анализ огромного пласта социологических (Н. М. Лебедева; И. С. Кон; А. Я. Гуревич и др.) и этнографических (Л. Морган; Дж. Мак-Леннан; И. Бахофен; М. Мид и др.) исследований наглядно показывает, что гендерные роли распределяются в разных обществах

неодинаково, а в зависимости от их экономического и общественного устройства. Другими словами, гендерная дифференциация является не биологически предопределенной, а социально сконструированной.

В настоящее время существует четкое разграничение конституциональных и социокультурных аспектов в различении мужского и женского. Так, термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями, а термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми в контексте определенной культуры.

Усвоение гендерных ролей начинается с детства в силу традиций, типичных для конкретного общества. С младенчества мальчики и девочки воспитываются в разных «субкультурах». Дифференциальная гендерная социализация представляет собой панкультурное явление; социализация девочек и мальчиков во всех культурах происходит по-разному (Берн, 2004).

Стремясь упорядочить знания об окружающем мире, перерабатывая социальную информацию, человек, как правило, пользуется определенными схемами или стереотипизированными стимулами (Fiske, Taylor, 1984; Бем, 2004; Берн, 2004; Бендас, 2005 и др.). Гендер является важнейшей социальной категорией, с помощью которой человек обрабатывает информацию об окружающих его людях. С. Л. Бем объясняет механизмы передачи гендерной информации в социальной среде посредством гендерной схематизации, которая представляет собой когнитивную готовность человека кодировать и организовывать информацию о себе и других соответственно культурным определениям «мужское–женское». Связано это с тем, что мозг человека не в состоянии переработать всю поступающую информацию, поэтому сведение многообразного внешнего мира к когнитивно воспринимаемой форме происходит в результате распределения поступающей информации по отдельным категориям. В результате формируются особые когнитивные структуры или схемы, влияющие на восприятие, хранение и воспроизведение информации. Информация, согласующаяся со схемами, легче воспринимается, накапливается и воспроизводится (Бем, 2004; Берн, 2004).

Схема представляет собой познавательную структуру, сеть ассоциаций, которая организует и управляет восприятием индивида, т. е. функционирует как предвосхищающая структура. С. Л. Бем подчеркивает, беря за основу термины релевантных схем, что схема

заранее настроена на то, чтобы искать и связывать входящую информацию в пучки ассоциаций, иначе говоря, присутствуют высокая избирательность процессов схематизации информации и связанная с этим способность данных процессов навязывать индивиду структуру и значение огромного множества входящих стимулов.

Специфическим схематизированным и упрощенным когнитивным конструктом, базирующемся на четкой системе ориентиров относительно приемлемого и неприемлемого для мужчин и женщин, являются гендерные стереотипы (Allport, 1954; Curran, Rentzetti, 1999; Ashmore, 1990; Лебедева, 1999 и др.), которые управляют обработкой поступающей информации. Другими словами, гендерные стереотипы оказывают влияние на процесс познания человеком окружающего мира и самого себя, восприятие и запоминание информации. Среди некоторых исследователей распространены представления о том, что излишне жесткое следование традиционным стереотипам маскулинного мужчины и фемининной женщины может принести больше вреда, нежели пользы, поскольку связано с определенными ограничениями, вызывающими напряжение, стресс и конфликт гендерной роли.

Теория гендерной схемы, разработанная С. Л. Бем, содержит черты теории когнитивного развития и теории социального научения. Полотипизация возникает в большей степени на основе процесса гендерной схематизации, обобщенной способности части детей кодировать и организовывать информацию (в том числе и информацию о себе) в соответствии с культурными определениями мужского и женского. Она базируется на всеобщих принципах когнитивного развития. Дети нуждаются в когнитивной стабильности самоопределения себя как мужчин или женщин, что мотивирует мальчика или девочку отдавать предпочтение тому, что соответствует его/ее гендерной идентичности. В то же время процессы гендерной схематизации сами происходят из социальной практики дифференцирования по полу. Другими словами, теория гендерной схемы, как и теория социального научения, предполагает, что половая типизация является результатом научения и поэтому не является неизбежным, неминуемым и не поддающимся изменению явлением. Восприятие здесь рассматривается как конструктивный процесс, т. е. созидательный и творческий, а не просто копирующий. Взаимодействие между входящей информацией и уже существующей у индивида схемой определяет все то, что воспринимает индивид (Бем, 2004).

Нами было проведено исследование гендерной идентичности в разнополых выборках. В исследовании приняли участие 60 юношей (курсанты военного училища) и 60 девушек (студенты

педагогического университета) в возрасте 18–20 лет. Для измерения гендерной идентичности использовалась методика С. Л. Бем BSRI (Bern Sex-Role Inventory).

В современном обществе профессия педагога стереотипно считается женской, хотя еще в начале прошлого века мужчины-педагоги преобладали в образовательной сфере. В настоящее время под влиянием процессов феминизации образования в данной области преобладают женщины. В отношении профессии военного специалиста подобные полюсные изменения отсутствуют, хотя следует отметить, что наблюдаются изменения и в этой сфере. Так, в развитых демократических странах феминизация армии происходит достаточно интенсивно.

В процессе исследования гендерной идентичности мы выделили четыре группы представителей фемининного, маскулинного, андрогинного и недифференцированного типа, в каждую из которых вошли юноши и девушки. Были получены результаты, позволяющие сделать следующие выводы:

- 1 В среднем по выборке мы наблюдаем полотипизированный образ «Я». В женской группе средние значения по шкале фемининности составили 102,8 балла, а по шкале маскулинности – 88,73 балла. В мужской группе средние значения по шкале фемининности составили 89,93 балла, а по шкале маскулинности – 108,6 балла. Таким образом, поведение юношей и девушек, их представление о себе соответствует гендерным требованиям, существующим в обществе, что может свидетельствовать о высокой степени подверженности маскулинным и фемининным стереотипам.
- 2 Мужская выборка более полотипизирована по сравнению с женской выборкой. Так, в мужской группе 75% юношей являются представителями маскулинного типа, а в женской группе 62% процента девушек являются представителями фемининного типа.
- 3 Несмотря на то, что мы сознательно включили в исследование девушек, осваивающих стереотипно женскую профессию педагога, и юношей, обучающихся стереотипно мужской профессии военного, в группу представителей маскулинного типа вошли 8 девушек, а в группу представителей фемининного типа вошли 7 юношей. Это может свидетельствовать о некотором изменении гендерных стереотипов в обществе в настоящее время.
- 4 В группе андрогинного типа (где в равной степени представлены маскулинные и фемининные характеристики) количество девушек более чем в два раза превышает количество юношей (12 девушек и 5 юношей). Возможно, это связано с тем, что для успешной

самореализации в обществе необходимо либо доминирование маскулинных характеристик, либо независимость от гендерных стереотипов маскулинности/фемининности и построение своего поведения на основе разнообразных конструкторов, а не на доминировании гендерного фактора.

Следует отметить, что в проведенном исследовании гендерной идентичности юношей и девушек мы обнаружили, что социокультурный гендер и биологический пол не совпадают. В мужской выборке, наряду с маскулинными юношами, есть феминизированные юноши, а в женской выборке, наряду с феминными девушками, есть маскулинизированные девушки. Значимый процент в общей выборке составляют юноши и девушки, у которых фемининные и маскулинные качества выражены в равной степени. Таким образом, в исследуемой выборке встречаются как полотипизированные, так и не полотипизированные индивиды.

Плотипизированные индивиды отличаются от других индивидов не только по степени фемининности и маскулинности, которыми они обладают, но и по тому, насколько их Я-концепция и поведение организовано на основе гендера, а не на основе других категорий. Многие не типизированные по полу люди могут описывать себя без использования категорий фемининности или маскулинности. Можно предположить, что не типизированные по полу люди (как мужчины, так и женщины) относительно свободны от давления гендерных стереотипов.

Обобщая все вышесказанное (теоретический анализ и результаты эмпирического исследования) можно сказать, что процессы гендерной идентичности, связанные с усвоением гендерных стереотипов маскулинности/фемининности, характерных для конкретного общества, оказывают влияние на формирование образа мира человека, т. е. целостной, многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Построение образа мира основывается на существующих индивидуальных различиях между людьми в способах познания окружающего мира.

Индивидуальные особенности восприятия, анализа, категоризации и воспроизведения информации достаточно хорошо изучены. Поэтому, как нам кажется, целесообразно обратиться к понятию «когнитивный стиль», под которым понимают присущие человеку индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем мире. Возникает вопрос – что первично в процессе построения человеком образа мира: предпочитаемые им способы переработки информации или процессы гендерной схематизации, связанные с усвоением гендерных стереотипов?

К настоящему времени описано множество когнитивных стилей: «полезависимость/полenezависимость», «импульсивность/рефлексивность», «узкий/широкий диапазон эквивалентности», «узкая/широкая категоризация», «когнитивная простота/сложность», «толерантность к нереалистическому опыту», «ригидный/гибкий познавательный контроль» и др. Наиболее исследованным когнитивным стилем, с точки зрения межполовых различий, является стиль «полезависимость/полenezависимость». Женщины и девочки оказываются более полезависимыми во всех возрастных группах и в разных типах культуры по сравнению с мальчиками и мужчинами. Однако, в процессе исследования данной стилевой характеристики, Г. Уиткин обнаружил, что люди с полenezависимым стилем подразделяются на две группы: «ригидные, или фиксированные полenezависимые», устойчиво демонстрирующие полenezависимый способ поведения в разных ситуациях, и «гибкие, или мобильные полenezависимые», склонные переходить на полезависимый способ поведения под влиянием требований ситуации и своих внутренних состояний (цит. по: Холодная, 2004). В свете того, что гендер и биологический пол не всегда совпадают, можно предположить, что представители андрогинного и маскулинного типов могут оказаться полenezависимыми независимо от своей половой принадлежности. Помимо этого, в процессе взросления маленький ребенок от восприятия всего происходящего полезависимым образом переходит к более полenezависимому восприятию. Таким образом, полenezависимое восприятие характеризует более высокий уровень психологического развития (Холодная, 2004). Возникает следующий вопрос, а не связано ли не полотипизированное восприятие мира с процессами взросления и уровнем психической зрелости индивидов?

Также большой интерес представляет теория когнитивных контролей (Дж. Клейн; П. Хольцман; Р. Гарднер; Г. Шлезингера и др.). Когнитивные контроли представляют собой психические образования, которые выступают в качестве посредников между потребностно-аффективными состояниями и внешними воздействиями. Можно сказать, что это индивидуально-своеобразные способы анализа, понимания и оценивания происходящего. Исследователями были описаны шесть когнитивных контролей или когнитивных стилей: «диапазон эквивалентности», «широта категории», «ригидный/гибкий контроль», «толерантность к нереалистическому опыту», «фокусирующий/сканирующий контроль», «сглаживание/заострение» (цит. по: Холодная, 2004). При диагностике когнитивного стиля узости/широты категории было обнаружено, что девочки обычно

обнаруживают узкую категоризацию, т. е. склонны специфицировать свои впечатления и ограничивать область применения определенной категории, в то время как мальчики склонны подводить под одну категорию большое число подтверждающих ее примеров. По результатам факторного анализа в женской выборке показатели ригидности познавательного контроля вошли в фактор «артикуляция поля» вместе с показателями полезависимости. В мужской выборке показатели гибкости познавательного контроля вошли в фактор «толерантность к нереалистическому опыту» (цит. по: Холодная, 2004). Существуют межполовые различия в переработке поступающей информации.

Таким образом, проведенный анализ позволяет предположить, что существуют гендерные различия в способах переработки информации. Неполотипизированные индивиды, в отличие от полотипизированных индивидов, могут обладать более широким спектром восприятия окружающего мира, пользуясь не столько гендерными схемами или стереотипизированными стимулами, сколько когнитивными схемами, базирующимися на других разнополюсных категориях. Для них характерны такие когнитивные показатели, как полнезависимость, широкий диапазон эквивалентности, широта категорий, гибкий познавательный контроль, толерантность к нереалистическому опыту, когнитивная сложность, абстрактная концептуализация, импульсивность. Данное предположение требует дальнейшего анализа и эмпирического исследования гендерных особенностей когнитивных стилей. Остается открытым вопрос о том, как гендер влияет на процессы переработки информации. Если до последнего времени гендерные исследования и исследования в области когнитивной психологии, как правило, проводились изолированно друг от друга, то в свете существующих наработок в области изучения когнитивных стилей и гендерных исследований представляется перспективным направлением проведение комплексных исследований процессов гендерной схематизации и развития, а также функционирования когнитивных стилей, которые оказывают непосредственное влияние на формирование образа мира человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева А. В. Идентичность: особенности становления в юношеском возрасте // Журнал практического психолога. 1999. № 1. С. 3–9.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Бем С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему равенства полов / Пер. с англ. М., 2004.

- Берн Ш.* Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. СПб., 2007.
- Зверева С. В.* Развитие интеллекта как высшего уровня адаптационной системы в контексте гендерных различий. СПб., 2005.
- Клецина И. С.* От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 61–78.
- Кольцова В. А.* История разработки проблемы психологии зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2007.
- Кон И. С.* Психология старшеклассника // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. – Л. М. Семенюк. Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1996. С. 259–264.
- Малкина-Пых И. Г.* Гендерная терапия. М., 2006.
- Развитие психических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. С. Степановой. М., 1972.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.
- Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007.
- Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. – А. В. Толстых. М., 2006.
- Massoby E. E., Jacklin C. N.* The Psychology of Sex Differences. Stanford, 1974.

Е. А. Никитина

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ЛИЦ

Привлекательность – одна из наиболее универсальных характеристик, служащая для холистической оценки объекта, например лица.

Применительно к такой особой категории объектов восприятия, каковыми являются человеческие лица, привлекательность включает в себя оценку биологических показателей, в определенной степени отражающих здоровье человека, отношение к данному человеку и ряд других его характеристик. В связи с этим одним из возможных оснований в изучении привлекательности лиц может быть идея целостного исследования человека, предложенная Б. Г. Ананьевым. К сожалению, в настоящее время работ междисциплинарного характера, касающихся привлекательности, пока нет; предметом изучения выступают, как правило, отдельные составляющие этого феномена.

С точки зрения эволюционного подхода, выделяются три основных параметра, коррелирующих с привлекательностью лиц: симметрия, усредненность и степень выраженности половых черт.

Симметрия отражает стабильность развития организма. Отклонения от симметрии возникают обычно в результате неспособности организма справиться с теми или иными воздействиями среды (климат, питание, влияние паразитов) и генетическими факторами.

Усредненность лиц является индикатором гетерозиготности их владельцев, а значит, их защищенности от более широкого спектра средовых воздействий. Предпочтение таких лиц развивается в процессе эволюции. В то же время оценка средних лиц как привлекательных хорошо коррелирует с представлениями о прототипическом восприятии лиц.

Выраженность половых черт человеческих лиц должна была бы повышать их привлекательность из-за увеличения значения

связанных с половыми гормонами ключей к женской молодости и фертильности, а также к мужской доминантности и иммунокомпетентности. Однако эксперименты последних лет показали, что эта связь не столь однозначна.

Очень интересны исследования связи между оценками привлекательности и социальными факторами, такими как, например, уважение к изображенному лицу, культурные стереотипы и др.

В ряде работ показано, что русская поговорка «Не по хорошу мил, а по милу хорош» проигрывает на практике утверждению «Beauty is good». Даже годовалые дети в эксперименте Ланглюа приближались на значительно более близкое расстояние и дольше играли с привлекательной незнакомкой, чем с непривлекательной. В других исследованиях (например, Книффина и Вильсона, 2004) выявлено устойчивое влияние любви – нелюбви испытуемых к конкретному человеку на оценку его привлекательности. Оказалось, что женские оценки физической привлекательности более чувствительны к фактору любви – нелюбви к изображенному объекту. Влияние слабее, но, тем не менее, остается значимым и при мужской оценке привлекательности женщин.

В нашем исследовании мы попытались проверить, подходят ли критерии привлекательности, выделенные в экспериментах со взрослыми лицами, для лиц детей разного возраста.

Были использованы цветные фотографии новорожденных младенцев и 7-летних мальчиков и девочек, а также юношей и девушек 20 лет в стандартном ракурсе (поворот головы вправо на 3/4. Испытуемым следовало опознать пол человека, изображенного на фотографии, а затем оценить по 5-балльной шкале привлекательность каждого лица.

Оказалось, что возрастная динамика опознавания пола имеет сложный характер. Наиболее сложным для испытуемых оказалось опознавание не новорожденных, а 7-летних детей. Это противоречит исходным ожиданиям испытуемых, большинство из которых перед началом эксперимента были абсолютно уверены в своей неспособности различить новорожденных мальчиков и девочек в отличие от детей более старшего возраста. Лица юношей и девушек 20-летнего возраста правильно категоризируются с высокой долей вероятности, так же как и фотографии взрослых людей.

Вероятно, в рассматриваемом нами возрастном интервале от рождения до 7 лет, т. е. до начала пубертатного возраста, связанного с интенсивным половым созреванием, не происходит существенного изменения уровня выраженности пола в структуре детских лиц. Видимое улучшение опознавания пола школьников в естественных

условиях связано главным образом с использованием дополнительных ключей, указывающих на пол ребенка, – прически, одежды и т. д.

Обнаружено, что, в отличие от опытов с взрослыми лицами, нет прямой зависимости между уровнем выраженности половых черт в лицах новорожденных и 7-летних детей, определяемым нами как характеристика, пропорциональная вероятности правильного опознавания пола, и оценкой этих лиц как привлекательных.

Опознавание лиц девочек и девушек всех возрастов происходит хуже, чем опознавание мужских лиц. Аналогичные результаты получены многими авторами в исследованиях со взрослыми испытуемыми.

Наиболее привлекательными испытуемые всех групп называли детей женского пола со средними значениями внешней выраженности пола. Внутри каждой возрастной группы значения привлекательности лиц девочек значимо выше привлекательности лиц мальчиков. Этот эффект, вероятно, объясняется следующим образом. Женский организм можно рассматривать как базовый. Человеческий организм при отсутствии генетически запрограммированных дополнительных воздействий формируется как женский. Лишь дополнительные биологические и средовые «толчки» в ходе развития плода обеспечивают дифференциацию по мужскому типу. Таким образом, можно предположить, что внешние признаки мужского организма, а значит, и мужского лица, являются избыточными относительно женского варианта. Именно эта избыточность мужских признаков может определять, как более легкое опознавание мужских лиц, так и их большую удаленность от среднего наиболее привлекательного лица.

Так как дети, изображения лиц которых служили стимульным материалом, не были знакомы испытуемым, возможный вклад социальных характеристик является минимальным. Способ предъявления фотографий – ракурс 3/4 – не позволяет оценить симметрию лиц. Уровень выраженности пола, как показывают полученные данные, не коррелирует с привлекательностью детских лиц.

Остается более тщательно изучить возможный вклад усредненности лиц. Для этого следует построить прототипы женского и мужского лица для каждого возраста и рассчитать сумму геометрических отклонений каждого конкретного лица от прототипа. Минимальные суммы будут соответствовать наиболее средним лицам. Это – задача ближайшего будущего.

Г. В. Ожиганова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Роль эмоционального компонента в творческом процессе: теоретические положения

Исследования в области психологии творчества являются важными и актуальными, так как в современных условиях резких социальных перемен значительно повысились требования к проявлению креативных свойств личности (открытости новому опыту, творческому отношению к действительности). Проявление креативного поведения необходимо не только в повседневной жизни, но и в профессиональной деятельности. Во многом оно определяется личностными особенностями человека, например такими, как повышенная чувствительность, впечатлительность, эмоциональность, лежащими в основе развитого воображения, эстетического чувства, стремления к красоте и др. Эмоциональная сфера личности активно вовлечена в творческий процесс и оказывает на него большое влияние. Таким образом, учет эмоционального компонента творческого процесса при формировании творчески ориентированной личности приобретает особое значение.

Б. Г. Ананьев подчеркивал необходимость создания научной основы проектирования личности и разработки стратегии ее формирования (Ананьев, 2001). Обсуждая проблемы художественной одаренности и психологии художественного творчества, он выделял круг вопросов, связанных с изучением эмоциональной сферы личности художника, характера и глубины эмоциональной экспансии, степени эмоциональной возбудимости (Ананьев, 1999).

Исходя из этого, можно сделать вывод, что эмоциональный аспект креативности, продолжая оставаться недостаточно изученным, представляет особый интерес в плане выявления факторов и общих тенденций протекания творческого процесса.

Рассмотрим направления и подходы современной науки, позволяющие приступить к изучению механизмов и общих закономерностей процессов творческого самовыражения личности и порождения творческого продукта.

Б. Г. Ананьев, выстраивая фундаментальную концепцию человекознания и размышляя о будущем психологии, отмечал интегративные тенденции современной науки в целом и психологии в частности. Он подчеркивал, что «каждое новое достижение психологического анализа способствует прогрессу психологического синтеза» (Ананьев, 2001, с. 256).

Окидывая взглядом современную психологию, можно сказать, что прогноз Ананьева сбывается. В настоящее время все больше ученых осознает необходимость целостного подхода в изучении личности, сочетания разных подходов и методов исследования. Широко распространяются интегративные подходы, позволяющие познавать человека во всей сложности его внутренней жизни и внешних проявлений. Так, в январе 2007 г. появился журнал «Journal of Mixed Methods Research», который символизирует новую эру в методологии, основанной сегодня на объединении количественных и качественных методов.

Мы считаем, что интегративные подходы играют определяющую роль при изучении различных сложных психологических феноменов, например таких, как творческие проявления личности, особенности и механизмы творческого процесса.

Организация исследования эмоциональной составляющей творческого процесса

В нашем исследовании, посвященном анализу эмоционального фактора творческого процесса, сочетались два подхода – идеографический и номотетический.

Использование идеографического подхода необходимо при исследовании сложного целого уникального объекта, каковым является личность творческого человека как субъект творческого процесса. Он применяется для описания единичных случаев. Номотетический подход используется для установления общих закономерностей и базируется на экспериментальных исследованиях, статистических методах. Мы придерживаемся мнения, что указанные подходы в конкретных исследованиях могут дополнять друг друга. Такую позицию занимает ряд ученых: Т. R. Sarbin (Sarbin, 1986), Н. J. Hermans (Hermans, 1988), D. G. MacKay (MacKay, 1993), В. Штерн (Штерн, 1998) и др. Согласно этой позиции, с одной стороны, психологическое исследование должно быть ориентировано на выявление общих

закономерностей, с другой – на их применение для изучения и объяснения индивидуальных случаев.

Мы исходили также из того, что ученый, опираясь на идеографический подход при рассмотрении единичного случая, раскрывающего уникальность одной личности, ее субъективные смыслы, может быть ориентирован на выявление общих механизмов. Так, например, З. Фрейд, изучая отдельный случай истерии Анны О., пытался установить общие механизмы, вызывающие истерию.

Если идеографическое исследование направлено на нахождение общих механизмов, противоположность идеографического и номотетического подходов снимается. В нашем исследовании они выступают как взаимодополняющие. Наряду с количественным анализом экспериментальных данных, используется качественный анализ результатов самонаблюдения. По мнению Ананьева, «самонаблюдение как обсервационный метод имеет особый смысл при изучении динамики сознания, являющегося одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром человека, самосознания как субъективной программы личности и ее саморегуляции» (Ананьев, 2001, с. 210).

Итак, анализируя самоотчеты выдающихся деятелей культуры о протекании творческого процесса, а также свидетельства очевидцев их творческой деятельности, мы в то же время опираемся на данные экспериментальных исследований творчества.

Таким образом, нами была предложена следующая схема проведения исследования, предполагающая несколько уровней анализа:

- 1) самоанализ творческого процесса, проводимый выдающимися деятелями культуры;
- 2) осмысление и описание творческого процесса выдающихся людей очевидцами их творческой деятельности;
- 3) использование данных экспериментальных исследований творческого процесса.

Внимание было сфокусировано на выяснении роли эмоционального фактора в процессе творческой работы.

В качестве гипотезы выдвигалось следующее положение: *эмоциональная включенность выступает как один из пусковых механизмов творческого процесса*. Таким образом, в качестве одной из важнейших составляющих творческого процесса был выделен его эмоциональный компонент, рассматриваемый как пусковой механизм творческого акта. При этом мы опирались на идеи В. В. Зеньковского, А. Бергсона и др.

Большой вклад в понимание того, что является источником творческого процесса, внес В. В. Зеньковский. В своих исследованиях детского воображения он выдвинул продуктивную идею о том, что фантазия представляет собой орган эмоциональной сферы. Образы литературных произведений (стихов, рассказов, сказок), рисунки, музыка конденсируют наши чувства, служат для оформления их в сознании. Зеньковский подчеркивал: «Нет ничего мучительнее того, когда какое-либо сильное, могучее чувство овладевает нашей душой, и мы не можем, не умеем выразить его» (Зеньковский, 1996, с. 212). Суть воображения раскрывается в создании образов, «как бы вбирающих в себя чувства, как губка вбирает воду». Главная роль фантазии заключается в «психическом выражении чувств, в интеллектуализации и уяснении их», когда, казалось бы, невыразимая сама по себе грань чувства, его музыкальная сторона переливается в четкий и ясный язык интеллектуального материала (там же).

Выделяя эмоциональный корень творческого воображения в разных сферах творческой деятельности, Зеньковский отмечал универсальность механизма эмоциональной вовлеченности личности в творческий процесс. Он писал: «Всякий образ – звуковой и словесный, графический и пластический – переводит волну наших чувств, их мелодию, которая звучит в нашей душе, в ясные, как бы «застывающие» образы, отделяющиеся от таинственной, неизреченной глубины в нас» (там же, с. 212–213).

Основываясь на описании творческого процесса, представленного Зеньковским, можно выделить следующие его фазы: 1) стремление к выражению, воплощению своих чувств, т. е. эмоциональную включенность как пусковой механизм процесса; 2) кристаллизация чувства в образе, доступном лишь внутреннему созерцанию (функция оформления переживания – продолжение эмоциональной жизни): образы фантазии предстают как картины возможного, желанного, страшного, радостного; 3) обретение образами самостоятельного устойчивого бытия, вступление их в уже существующую систему образов и строй мыслей, соединение эмоциональной сферы со сферой интеллекта (приобретение новой, существенной функции, определяемой Зеньковским как гипотетическое мышление). Гипотетическое мышление характеризуется использованием образов фантазии, порожденных эмоциональной жизнью, в целях познавательной деятельности. Так, образы чувств и желаний проникают не только в донаучную, но и в научную сферу. Итак, Зеньковский в своей концепции обозначил роль эмоционального фактора в качестве основополагающего, базового, корневого элемента творческого процесса.

Аналогичной точки зрения придерживался А. Бергсон. Он считал, что «творчество – это, прежде всего, эмоция... Именно она главным образом оживляет... делает жизнеспособными умственные элементы, с которыми она составляет единое целое» (Бергсон, 1994, с. 46–47). Она дает толчок творческой деятельности, инициирует творческий процесс. Бергсон подчеркивал: «Гениальное произведение чаще всего исходит из единственной в своем роде эмоции, которую считали невыразимой и которая захотела выразиться» (там же, с. 48).

А. Белый писал: «Образы – это эмблематическая роспись переживаний, не более. Переживание зацветает образами» (Белый, 1994, с. 161).

Наблюдения выдающихся деятелей культуры за собственным творческим процессом

Несмотря на разнообразие стилей творческой работы, обусловленных индивидуальным своеобразием личности и ее опыта (жизненных событий), в свидетельствах многих творцов выделяется нечто общее, свойственное творческому процессу: его эмоциональная составляющая, играющая особую роль на начальном этапе творческого акта.

Ч. Ломброзо писал: «Те из гениальных людей, которые наблюдали за собою, говорят, что под влиянием вдохновения они испытывают какое-то невыразимо приятное лихорадочное состояние, во время которого мысли невольно рождаются в их уме и брызжут сами собою, точно искры из горячей головни» (Ломброзо, 1892, с. 16).

Характеризуя испытываемые им состояния вдохновения, Р. Бернс отмечал: «Мои страсти бушуют во мне, как демоны, пока не найдут исхода в стихах». Как только стихи были написаны, поэт чувствовал большое облегчение и успокоение (цит. по: Колупаев и др., 1999, с. 137).

Ф. И. Тютчев писал: «Поэт избытком чувств влеком» (Тютчев, 1986).

А. де Мюссе свидетельствовал: «Творчество волнует меня, вызывает во мне дрожь. Исполнение, на мой взгляд, всегда слишком медленное, заставляет дрожать, биться мое сердце, и я со слезами на глазах, с подавленными криками даю жизнь идее...» (цит. по: Колупаев и др., 1999, с. 139).

С. Я. Надсон описал свой творческий процесс следующим образом:

«Но кто поймет, что не пустые звуки
Звонят в стихе неопытном моем, –

Что каждый стих – дитя глубокой муки,
Рожденное в раздумье роковым?
Что каждый миг святого вдохновенья
Мне стоил слез, не видных для людей,
Немой тоски, тревожного сомненья
И скорбных дум в безмолвии ночей».

М. И. Глинка так характеризовал процесс создания своих музыкальных произведений: «...я садился за фортепиано и невольно извлекал фантастические звуки, в которых отражались мои фантастические же, тревожившие меня ощущения» (цит. по: Колупаев и др., 1999, с. 137).

Ф. Шиллер писал И. Гете о своем творческом процессе: «Сначала идет известное музыкальное душевное настроение, а за ним у меня уже следует поэтическая идея» (там же, с. 144).

Итальянский драматург Альфиери под воздействием впервые услышанной музыки так описывает свои яркие чувства, инициирующие прилив творческого вдохновения: «Я был поражен до такой степени, как будто яркое солнце ослепило мне зрение и слух; несколько дней после того я чувствовал необыкновенную грусть, не лишённую приятности; фантастические идеи толпились в моей голове, и я способен был писать стихи, если бы знал тогда, как это делается» (цит. по: Ломброзо, 1892, с. 21).

Н. А. Бердяев указывал на то, что его интуиция имеет интеллектуально-эмоциональный характер. Он свидетельствовал о состояниях повышенной эмоциональности в момент творчества, описывая их как переживание творческого подъема, экстаза, преодолевающего различие субъекта и объекта: «Когда я начинаю писать, я иногда чувствую настолько сильный подъем, что у меня кружится голова» (Бердяев, 1999, с. 207–208). Он писал, что мог быть раздавлен тяжестью событий, несчастьями, болезнью, «и в то же время испытывать подъем и радость творческой мысли» (там же, с. 208).

Е. И. Замятин, повествуя о своем творческом процессе, также подчеркивал эмоциональную вовлеченность. Он говорил, что «для художника творить какой-нибудь образ – значит быть влюбленным в него... Я помню отлично, когда я писал «Уездное», я был влюблен в Барыбу, в Чеботариху... как мать своего ребенка, писатель своих людей создает из себя, питает их собою» (Замятин, 1999, с. 506).

Д. Фаулз провел подробный самоанализ творческого процесса. Описывая зарождение и начальную стадию на примере создания романа «Женщина французского лейтенанта», он отмечает случайно возникший образ женщины, стоящей у причала. Писатель почувствовал, что влюбляется в нее. Так возник роман. Отметим факт

эмоциональной включенности автора, послуживший стимулом для его продуктивной творческой работы (Фаулз, 2002).

В описании процесса создания Г. Р. Державиным оды «Бог» четко выделяется момент эмоционального подъема, предшествующий творчеству: «Не дописав последней строфы, поэт заснул глубокой ночью. Но его воображение было настолько разгоряченным, что сон оказался кратковременным. Едва забрезжила заря, как он встал, почувствовав прилив могучих сил. Лампада слабо мерцала, но Гавриле Романовичу показалось, будто все наполнилось ярким светом. Слезы ручьями полились из глаз. Чувствуя необычайный духовный подъем, Державин разом написал последнюю строфу» (Колупаев и др., 1999, с. 130).

Анализируя свой творческий процесс, Р. Мэй отмечал возникающее яркое чувство радости при нахождении нового решения. Он подчеркивал, что позитивно окрашенные эмоции сопутствуют творческим проявлениям в разных сферах деятельности: «Когда мы открываем определенную форму, соответствующую созданному нами произведению, мы с удивительной отчетливостью испытываем радость, или благодатный экстаз... на нас снизошло озарение, открывшее запертую дверь, и мы поняли, как должна звучать та или иная строка, какая цветовая гамма будет наилучшей для нашей картины, как изложить проблему перед аудиторией, или же в какую теорию наилучшим образом укладываются новые факты. Я не раз задумывался над этим специфическим чувством радости» (Мэй, 2001, с. 111).

В свидетельствах многих выдающихся людей (И. В. Гете; Н. В. Гоголь; Ж. де Нерваль; А. С. Пушкин и др.) отмечается состояние эмоциональной приподнятости, связанное с процессом творческой активности.

Субъективные ощущения повышенной эмоциональности в момент творческих свершений, представленные самими творцами, могут быть дополнены объективными наблюдениями очевидцев их творческого процесса.

Свидетельства очевидцев творческого процесса выдающихся людей

Врач Ревелье-Парат зафиксировал эмоциональное состояние Т. Тассо во время творческого процесса. Он описал его следующим образом: «...пульс слабый и неровный, кожа бледная, холодная, голова горячая, воспаленная, глаза блестящие, налитые кровью, беспокойные, бегающие по сторонам» (цит. по: Ломброзо, 1892, с. 19).

И. И. Дмитриев стал свидетелем того, как автор ряда знаменитых песен А. Ф. Мерзляков создавал текст известной песни «Среди долины ровныя», особо указав на эмоциональную включенность автора: «Он разговорился о своем одиночестве, говорил с грустью, потом взял мел и на открытом ломберном столе написал почти половину песни. Потом ему предложили перо и бумагу, он переписал написанное и кончил тут же всю песню» (цит. по: Колупаев и др., 1999, с. 145).

С. Т. Аксаков оставил воспоминания о моменте создания Ф. И. Тютчевым стихотворения «Слезы людские». Отмечая настроение поэта, которое отразилось в этом произведении, Аксаков пишет: «Однажды в дождливый осенний вечер, возвратясь домой на извозчичьих дрожках, почти весь промокший, поэт сказал эти стихи встретившей его дочери. Пока его раздевали, он продиктовал ей это стихотворение:

«Слезы людские, о слезы людские,
Льетесь вы ранней и поздней порой...
Льетесь безвестные, льетесь незримые,
Неистоимые, неисчислимые, –
Льетесь, как льются струи дождевые
В осень глухую, порою ночной»».

Аксаков продолжает: «Здесь почти нагляден тот истинно поэтический процесс, который внешнее ощущение капель частого осеннего дождя претворяет, проведя его через душу поэта, в ощущение слез и облекает в звуки, которые сколько словами, столько же самую музыкальностью своей воспроизводят в нас впечатление дождливой осени в образе плачущего людского горя» (цит. по: Колупаев и др., 1999, с. 146).

Итак, мы видим, что эмоциональная переполненность (включенность), тесно связанная с продуцированием художественного образа, выступает как стимул, толчок для последующей работы фантазии, объективирующейся в творческом продукте.

Анализ экспериментальных данных исследований креативности

Экспериментальные исследования, проведенные под руководством Я. А. Пономарева, показали, что при не творческой задаче нормально развитый интеллект использует готовые логические программы, не задействуя базальный интуитивный уровень мышления. При этом роль эмоциональной оценки максимально ограничена. В процессе творческой деятельности «формируется интуитивная

модель ситуации, приводящая в удачных случаях к интуитивному решению», возникающему благодаря побочным (неосознаваемым) продуктам действий и тесно связанному с яркими эмоциональными оценками (Пономарев, 1976, с. 266).

Другие эксперименты также указывают на то, что «механизм эмоциональной активации необходим для выполнения именно творческой, а не любой вообще умственной работы» (Тихомиров, 1984, с. 91).

Результаты экспериментальных исследований, проведенных под руководством О. К. Тихомирова, показывают, что в словесном отчете после опыта испытуемые обычно сообщали о появлении эмоциональных состояний в тот момент, когда наступает первая фаза решения задачи («вдруг увидел ранее не замечавшееся продолжение, новую идею, нашел идею решения, стало ясно» и т. п.).

Таким образом, «данные словесных отчетов в самой общей форме выявляют то обстоятельство, что момент возникновения состояний эмоциональной активации приурочен к критическим моментам процесса решения задачи, к выявлению в ходе умственной работы нового принципа действий, нового направления поисков» (там же). Тихомиров подчеркивает, что «состояния эмоциональной активации не просто «приурочены» к называнию нового принципа действия, но закономерно предшествуют ему» (там же, с. 92), подготавливают нахождение принципа решения творческой задачи, в связи с чем им делается вывод о важности эмоциональной включенности для креативных проявлений личности.

Проведенное нами экспериментальное исследование творческих возможностей детей 8–9 лет также позволило выявить определяющую роль эмоционального фактора в проявлении креативного поведения.

Была установлена связь положительного эмоционального состояния школьников (эмоциональной включенности в творческий процесс) с их творческой продуктивностью. Во время наблюдения за креативным поведением испытуемых регистрировались их эмоциональные реакции на образец креативности взрослого. Установлено, что эмоционально привлекательный творческий продукт взрослого, вызывающий яркие положительные эмоции детей, способствовал их креативным проявлениям.

Сопряженность показателей оценивалась по точному критерию Фишера. Была установлена достоверность различий ($p < 0,001$). Это свидетельствует о том, что сопряженность предъявления образца креативности взрослого с положительной эмоциональной реакцией детей на него с существенно большей вероятностью вызывает

креативные проявления испытуемых, чем предъявление образца, порождающего отрицательное эмоциональное состояние (Ожиганова, 2001).

Достоверность этой связи позволяет говорить о том, что положительную эмоциональную включенность можно отнести к механизмам проявления креативности. Устойчивая позитивная, свободная, эмоционально насыщенная атмосфера и эмоциональная привлекательность занятий в экспериментальной группе способствует формированию и проявлению креативности испытуемых (Ожиганова, 1999).

Как видно, данные экспериментальных исследований согласуются с результатами анализа наблюдений выдающихся деятелей культуры за своим творческим актом, а также со свидетельствами очевидцев творческого процесса. Таким образом, есть основание утверждать о значении эмоциональной активации для инициирования креативности и рассматривать эмоциональную включенность в качестве одного из механизмов творческого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства // Психология художественного творчества: хрестоматия/Сост. – К. В. Сельченко. Минск, 1999.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
- Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994.
- Бергсон А. Два источника морали и религии. М., 1994.
- Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1999.
- Замятин Е. И. Психология творчества // Психология художественного творчества: хрестоматия/Сост. – К. В. Сельченко. Минск, 1999.
- Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.
- Колупаев Г. П., Клюжев В. М., Лакосина Н. Д., Журавлев Г. П. Экспедиция в гениальность. М., 1999.
- Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. СПб., 1892.
- Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. Львов–М., 2001.
- Ожиганова Г. В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 2. С. 75–85.
- Ожиганова Г. В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей // Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984.

Тютчев Ф. И. Стихотворения. М., 1986.

Фаулз Д. Кротовые норы. М., 2002.

Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы // Памятники психологической мысли. М., 1998.

Hermans H. J. On the integration of nomothetic and idiographic research methods in the study of personal meaning // *Journal of Personality*. 1988. № 56. P. 785–812.

MacKay D. G. The theoretical epistemology: a new perspective on some long-standing methodological issues in psychology // *A handbook for data analysis in the behavioral sciences: Methodological Issues*/Eds. – G. Keren & C. Lewis. Hillsdale, 1993.

Sarbin T. R. Prediction and clinical inference: 40 years later // *Journal of Personality Assessment*. 1986. № 50. P. 362–369.

Т. А. Ребеко

ДЕКЛАРАТИВНАЯ И ПРОЦЕДУРНАЯ ЗРЕЛОСТЬ

Известный постулат современной психологии о гетерохронности развития индивида, личности и субъекта развивается Б. Г. Ананьевым в связи с проблемой психофизиологической динамики зрелости (Ананьев, 2005, с. 396). Замысел настоящего исследования состоит в проверке данного постулата относительно гетерохронности развития операционных образований, выделенных Б. Г. Ананьевым в качестве самостоятельных и отличных от функциональных и мотивационных (Ананьев, 2005, с. 135).

Анализ литературных данных свидетельствует о том, что в репрезентации действий декларативные и процедурные компоненты образуют сложную структуру, в которой уровень развития декларативных компонентов сложным образом связан с опытом овладения процедурными компонентами. В качестве модели развернутого действия использовался скрипт, в котором модулировался уровень абстракции как декларативных, так и процедурных компонентов. Скриптом называется закономерная смена действий, ориентированных на определенный результат.

Мы исходим из предположения, что процесс дифференциации и интеграции декларативного знания (выраженного в таксономической структуре понятий), сопряжен с развитием (дифференциацией и интеграцией) процедурного знания. Это развитие процедурного знания выражается в построении структуры исполнительных актов.

Совместно с Г. С. Бадаян была разработана схема эксперимента, в котором модулировался уровень абстракции декларативного знания за счет использования базового глагола «готовить» на двух языках – русском и армянском. Глагол «готовить» в русском языке имеет несколько значений, в частности он означает: приготовление пищи и приготовление уроков. В армянском языке имеется две

словоформы глагола «готовить»: одна форма используется в значении «приготовление уроков», другая грамматическая форма – в значении «приготовление пищи». Следовательно, выбранный глагол «готовить» позволяет модулировать уровневую организацию декларативного знания, так как декларативная цель приготовления уроков и пищи определяется в русском языке содержанием скрипта, а в армянском языке – грамматической формой глагола.

Стимульным материалом служили нарративы, построенные в соответствии с моделью репрезентации действия и включающие следующие компоненты: цель, результат, условия выполнения действия и предварительные требования, намерение и его реализация, критерии выполнения намерений и достижения цели. Каждый из компонентов нарратива использовался на абстрактном/конкретном уровнях, образуя тем самым скрипт на базовом и конкретном уровнях.

Применялась техника дихотического слушания. Подготовленные нарративы читал один и тот же диктор на русском и армянском языках. Испытуемым предлагалось попарно два текста (либо на разных уровнях абстракции, либо относящихся к разным семантическим полям) и требовалось воспроизвести один из них. В исследовании приняло участие 80 человек (русскоговорящие, армяноговорящие и билингвы).

Полученные результаты свидетельствуют о компенсаторном характере связи между декларативным и процедурным знанием. Развернутым формам репрезентации декларативного знания соответствуют свернутые процедуры и наоборот. Неопределенность в репрезентации декларативной цели компенсируется посредством процедурного знания, которое дублирует цель посредством процедурной рамки, задающей начало и завершение процесса. В том случае, если декларативная цель и результат определены, процедурное знание компенсирует способы достижения результата.

ЛИТЕРАТУРА

Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды. М.–Воронеж, 2005.

Е. С. Самойленко, А. Т. Арутюнян, П. Л. Мурашова, Н. А. Усанина

ВОЗДЕЙСТВИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ СРАВНЕНИЯ НА АФФЕКТИВНУЮ СФЕРУ УЧАЩЕГОСЯ

Проблема оценивания в учебной деятельности: теоретический анализ

Б. Г. Ананьев был одним из первых психологов, систематически исследовавших особенности воздействия оценки на школьника. В специально посвященной этой проблеме работе «Психология педагогической оценки» (Ананьев, 1980) он отмечал, что умственное развитие ребенка в школе осуществляется учителем не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая влияет на личность школьника в целом.

Воздействие оценки на школьника связано, по мнению Ананьева, с двумя основными моментами. Во-первых, оценка влияет на интеллектуальную сферу ребенка. Она играет ориентирующую роль, способствуя осознанию учеником процесса умственной работы и уровня собственных знаний. Под влиянием оценки ускоряются или замедляются темпы умственной работы, меняются ее приемы. Во-вторых, оценка воздействует на аффективно-волевую сферу, на формирование притязаний и намерений. Она закладывает в сознании ребенка первые элементы объективной самооценки и формирует уровень его оценочных потребностей (притязаний на оценку).

Ананьев выделял три основные функции оценки: информирование школьника об уровне его знаний, об успехе в данной ситуации и выражение мнения педагога об ученике.

Б. Г. Ананьев осуществил психологический анализ трех типов оценочных суждений в ситуации опроса: 1) опосредствованной оценки (реализуемой через оценку учителем другого ученика, выполняющего то же задание; через оценку ученика одноклассниками при молчании учителя; через неопределенную оценку, типа «ну,

далее»); 2) отрицательной оценки в форме замечаний и порицаний; 3) положительных оценок в форме согласия и одобрения.

Ананьев предложил оригинальный метод изучения положительных, неопределенных и отрицательных оценочных педагогических суждений. Этот метод можно отнести с известной долей условности к варианту клинического интервью: сначала проводилась свободная беседа, в процессе которой педагог должен был сообщить свое мнение об ученике, а затем задавались вопросы о способностях и знаниях, интересах и поведении ученика, о способе наиболее эффективного воздействия на него. Для того чтобы выделить ведущий момент структурирования отдельных оценочных суждений, сравнивались высказывания ряда педагогов об одном и том же школьнике.

С помощью этого метода был получен богатый вербальный материал, в результате анализа которого конструировались типы психологических характеристик разных групп учеников: успевающих, средне-сильных, средних, средне-слабых и слабых. Таким образом, Ананьев явился одним из первых отечественных психологов, активно использовавших свободные вербализации мнений опрашиваемых людей в качестве эмпирического материала исследования.

Им было показано, что учебная самооценка школьника, т. е. его представление о собственных знаниях, успехе или неуспехе, формируется не только в результате фиксированного учета успешности в конце четверти, но и на основе отдельных, парциальных оценок в процессе урока. Более того, чем выразительнее, конкретнее, индивидуальнее парциальные оценки, тем точнее учебная самооценка школьника. Таким образом, согласно Ананьеву, действие педагогической оценки влияет на степень отображения в сознании школьника собственного уровня умственного развития.

Ананьев отмечал, что отсутствие оценки дезориентирует человека, заставляет его «строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены действительные его знания, а на весьма субъективных истолкованиях намеков, полупонятных ситуаций, поведения педагога и учеников... Неоценивание ведет к формированию неуверенности в собственных знаниях и действиях, к потере ориентировки и на их основе приводит к известному частичному (в данном отношении) осознанию собственной малоценности» (Ананьев, 1980, с. 145).

Идеи Ананьева о психологическом воздействии педагогического оценивания на учащегося во многом совпадают с мыслями С. Л. Рубинштейна о роли оценивания в педагогическом общении. Рубинштейн отмечал также, что психологический эффект

оценивания определяется, прежде всего, тем, направлено ли оно на личность действующего субъекта или на его действия (Рубинштейн, 1998).

Выводы Б. Г. Ананьева о влиянии оценивания на интеллектуальную и аффективно-волевую сферу получили развитие в работах ряда русских психологов и педагогов.

Так, например, В. В. Давыдов говорил о необходимости обращения внимания учителей на феномен оценки, имеющей существеннейшее значение для развития личности младшего школьника (Давыдов, 1986). Он отмечал, что оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели.

Ш. А. Амонашвили обращал внимание на нетождественность оценки и отметки. Оценивание определялось им как процесс развернутого суждения, в котором отмечаются положительные и отрицательные стороны ответа ученика, наличие или отсутствие продвижений, а также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т. д. Отметка же определялась как результат оценивания (Амонашвили, 1984).

Идея Ананьева о воздействии оценки на эмоциональное состояние школьника получила эмпирическое подтверждение в исследованиях Е. Д. Божович. Так, например, было показано, что ученики, ожидающие оценку, практически всегда испытывают тревожность, предвосхищая возможные неудачи. Подчеркивается, что внешнее оценивание, осуществляемое в присутствии одноклассников, вызывает у учащихся разнообразные чувства: страх, обиду, унижение, гнев, радость; при этом некоторые из возникших в результате оценивания чувств могут дезорганизовать учебную деятельность. По мнению Божович, переживания ученика зависят от того, как строится оценка ситуации в процессе общения учителя и ученика, насколько содержательным является оценивание. Соответственно для учеников в оценочной ситуации выступают на первый план два момента: содержание оценки (*что оценивается*) и формы выражения оценки (*как она делается*) (Божович, 1999).

Программа исследования

Именно этому второму аспекту оценочной ситуации посвящено проведенное нами исследование, основная цель которого заключалась в том, чтобы экспериментально показать различия в эмоциональном отношении учеников к разным формам их положительного оценивания, имеющим место в процессе педагогического общения. При этом необходимо отметить, что двумя из трех исследованных

форм оценивания выступали суждения, включающие элементы сравнения. Одна из этих форм содержала элементы явно выраженного во внешней речи сравнения ученика с одноклассниками. Другая форма оценивания – отметка, которую мы, вслед за рядом авторов (Slavin, 2003), рассматриваем как содержащую в себе скрытое сравнение, выражающее относительную оценку ученика в среде его одноклассников. Это исследование явилось продолжением экспериментального изучения влияния оценочных суждений на эмоциональные переживания школьников, первый этап которого касался анализа влияния форм отрицательного оценивания (Самойленко, 2007; Самойленко, Дмитриева, Гусева, 2007).

Была выдвинута исследовательская гипотеза о том, что разные формы положительного оценивания переживаются учениками с разной эмоциональной силой.

В проведенном исследовании приняли участие 40 учеников начальной школы (20 девочек и 20 мальчиков – средний возраст 9,5 лет), 40 учеников средней школы (20 девочек и 20 мальчиков – средний возраст 14 лет) и 40 студентов (20 юношей и 20 девушек – средний возраст 18 лет).

Экспериментальный материал

Участникам исследования предъявлялись три картинки, на каждой из которых была изображена одна и та же учебная ситуация: учащийся стоит у доски, а преподаватель оценивает его ответ (см. экспериментальные картинки – Самойленко, Дмитриева, Гусева, 2007). Картинки различались содержанием оценочных высказываний, которые давал учитель.

На картинке № 1 преподаватель оценивал правильный ответ с помощью отметки «Ты правильно ответил. Пять», содержащей скрытое сравнение учащегося с его сверстниками.

На картинке № 2 преподаватель давал содержательное оценочное суждение без сравнения со сверстниками: «Ты правильно ответил. Ты внимательно прочитал задачу и правильно сделал вычисления».

На картинке № 3 преподаватель давал содержательное оценочное суждение с выраженными во внешней речи элементами сравнения со сверстниками: «Ты правильно ответил. Твой ответ намного лучше, чем ответы твоих сверстников».

Использование картинок, а не видеозаписи или реальной ситуации порождения оценочных высказываний было обусловлено стремлением нивелировать такие дополнительные переменные, как внешность, тембр голоса и мимику преподавателя. Таким образом,

в качестве независимой переменной выступала форма вербального оценивания правильного ответа гипотетического учащегося, которая была операционализирована с помощью трех содержательно разных высказываний преподавателя по поводу ответа.

В качестве зависимой переменной выступало эмоциональное переживание учащимися данных форм оценивания, операционализированное с помощью набора шкал, каждая из которых отражала определенный аспект возможного эмоционального переживания учащихся. При конструировании шкал была реализована следующая процедура. Сначала группе учащихся было предложено написать на листочках определения, отражающие эмоциональные переживания, которые могут возникнуть у них в ситуации получения положительного оценивания преподавателем их ответов. Из всей совокупности полученных вербальных данных были выбраны наиболее часто встречающиеся определения, которые легли в основу шкал, использовавшихся в экспериментальном исследовании. Данные шкалы оказались положительными антонимичными аналогами большинства шкал, разработанных ранее для оценки степени проявления отрицательных эмоциональных переживаний учащихся в ответ на отрицательные оценочные суждения преподавателей (Самойленко, 2007; Самойленко, Дмитриева, Гусева, 2007). В рамках настоящего исследования были использованы пятибалльные шкалы, на которых «0» соответствовал отсутствию того или иного эмоционального переживания, а «4» – его наиболее сильной выраженности.

Участникам исследования предлагались 6 следующих шкал:

Шкала 1: «Я совсем не рад – Я чрезвычайно рад».

Шкала 2: «Я совсем несчастлив – Я чрезвычайно счастлив».

Шкала 3: «Я совсем не чувствую, что мне приятно – мне чрезвычайно приятно».

Шкала 4: «Я совсем не чувствую гордость – Я чрезвычайно горд».

Шкала 5: «Я совсем не чувствую себя веселым – Я чрезвычайно весел».

Шкала 6: «Я совсем не чувствую удовлетворения – Я чрезвычайно удовлетворен».

На каждой из шкал были представлены пять степеней выраженности того или иного эмоционального переживания, которые экспериментатор пояснял учащимся еще и в устной форме. Например, на шкале, соответствующей переживаемому чувству радости, можно было осуществить выбор между вариантами: «я совсем не рад – я немножко рад – я достаточно рад – я очень рад – я чрезвычайно рад».

Процедура исследования

Эксперимент проводился с использованием компьютера и специально разработанной программы предъявления экспериментального материала и последующего формирования базы данных*.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Сначала участникам предъявлялся на экране весь набор из трех экспериментальных картинок с целью формирования у них общего представления о возможных вариантах оценочных суждений учителя. Затем на экране в случайном порядке последовательно предъявлялась каждая из трех картинок и шкалы, и из них необходимо было выбрать ту, которая выражает степень того или иного эмоционального переживания. Ответы участников автоматически фиксировались в базе данных.

Согласно инструкции, участники должны были представить себя на месте правильно отвечающего учащегося, которого учитель оценивает с помощью тех или иных высказываний, и указать на шкалах степень выраженности у них того или иного эмоционального переживания. Таким образом, каждый из участников исследования оказывался во всех трех экспериментальных ситуациях, т. е. имел возможность выразить свое отношение к каждому из трех значений независимой переменной.

Используя этот дизайн экспериментального исследования, мы исходили из следующего. Во-первых, такая процедура создавала возможность для участников исследования соотносить три формы высказываний учителя, а не оценивать каждое из них независимо. Мы полагали, что тем самым будет возможным выносить суждения о силе эмоционального переживания с использованием собственной субъективной относительной шкалы, позволяющей упорядочивать оценочные высказывания по силе вызываемых ими эмоций. Нас интересовала, прежде всего, не абсолютная, а относительная сила эмоциональных переживаний детей в ответ на три разные формы оценочных суждений. Во-вторых, такой экспериментальный дизайн позволил нам минимизировать влияние личностных особенностей участников на результаты, касающиеся сравнения относительных интенсивностей той или иной переживаемой эмоции в ответ на три оценочные высказывания.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли представленные в числовой форме (от 0 до 4) ответы учащихся, продуцированные при предъявлении трех экспериментальных картинок.

* Авторы выражают благодарность В. Н. Носуленко, разработавшему данную программу.

По каждой из возрастных групп был проведен сравнительный анализ средних значений степени выраженности эмоциональных переживаний, соответствующих трем формам положительных оценочных суждений. Эти средние значения подсчитывались отдельно для каждого из шести исследованных эмоциональных переживаний. При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у учащихся в ответ на три формы оценочных суждений, использовалась программа SigmaStat for Windows, Version 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем что распределение полученных данных оказалось ненормальным, использовался непараметрический тест Вилкоксона (Wilcoxon Signed Rank procedure) для попарных сравнений.

Анализ данных, полученных на выборке младших школьников позволяет говорить о следующих тенденциях (см. рис. 1).



Рис. 1. Средние значения силы эмоциональных переживаний младших школьников относительно трех форм положительных оценочных суждений учителя

Установлено, что для детей младшего школьного возраста наиболее различными по силе возникающих у них положительных эмоциональных переживаний оказались ситуации поставленной учителем отличной отметки и представленного им некомпаративного положительного оценочного суждения. Именно между этими двумя ситуациям обнаружены значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний. Суждения, имеющие форму положительной

отметки, вызывали у младших школьников значимо более сильные положительные эмоции, чем суждения, содержащие качественное оценивание результатов без сравнения со сверстниками: дети в большей степени переживали радость ($p < 0,0073$), чувствовали себя счастливыми ($p < 0,0240$) и удовлетворенными ($p < 0,0066$) и в целом ощущали себя более приятно ($p < 0,0055$).

Напротив, между ситуациями вынесения учителем отличной отметки и положительного компаративного оценочного суждения, во-первых, а также между ситуациями вынесения содержательного положительного некомпаративного и содержательного положительного компаративного суждений, во-вторых, не выявлено значимых различий ни по одной из шести экспериментальных шкал. Таким образом, в результате проведенного статистического анализа была подтверждена гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений учителя на силу переживаемых эмоций младшими школьниками.

Анализ данных, полученных на выборке учащихся средней школы, показал отсутствие тенденции, обнаруженной для младших школьников (см. рис. 2). В отличие от учащихся младшей школы, у старшеклассников не обнаружено значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний при предъявлении трех форм положительных оценочных суждений учителя ни по одной из шести шкал. Старшеклассники относились примерно с одинаковой степенью эмоциональности к различным формам положительных оценочных суждений учителя. Соответственно применительно к этой возрастной группе учащихся гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных переживаний не подтвердилась.

Наиболее явные значимые различия в степени эмоциональных переживаний по поводу трех форм оценочных суждений преподавателя были выявлены у студентов (см. рис. 3). Студенты продемонстрировали четко дифференцированное эмоциональное отношение к трем формам положительных оценочных суждений. Наименее выраженные положительные эмоции были отмечены у студентов в отношении суждений в форме отличной отметки. Значимо более выраженное положительное эмоциональное отношение проявилось в случае некомпаративного содержательного оценивания. Наиболее сильное положительное эмоциональное отношение студенты продемонстрировали по поводу таких положительных суждений преподавателя, которые содержали вербально выраженное сравнение со сверстниками. По всем шести шкалам были обнаружены значимые различия в степени эмоциональных переживаний по поводу трех

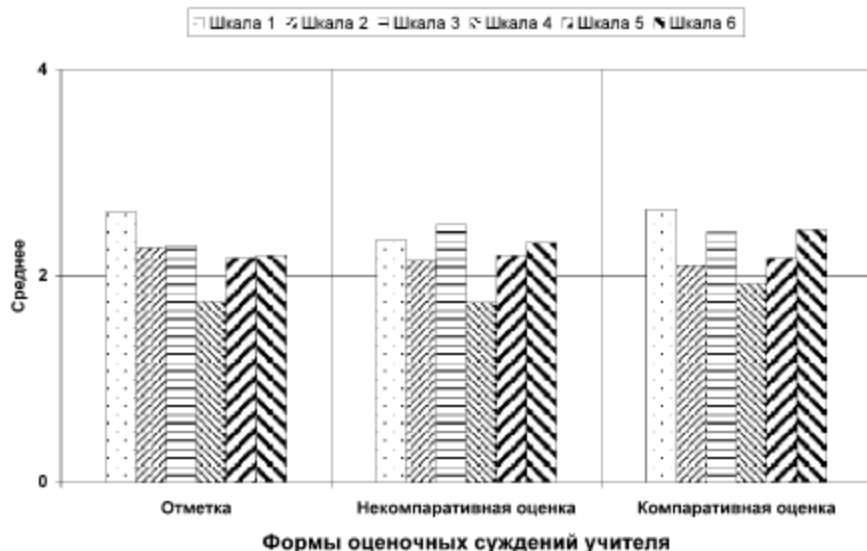


Рис. 2. Средние значения силы эмоциональных переживаний старшеклассников относительно трех форм положительных оценочных суждений учителя

форм оценочных суждений ($p < 0,0001$). В результате была подтверждена гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений преподавателя на силу эмоциональных переживаний студентов.



Рис. 3. Средние значения силы эмоциональных переживаний студентов относительно трех форм положительных оценочных суждений учителя

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование выявило наличие у младших школьников, старшеклассников и студентов как общих, так и различных тенденций, касающихся различий в степени выраженности положительного эмоционального отношения по поводу трех форм положительных педагогических оценочных суждений. Наиболее явная дифференцированность эмоционального отношения к формам оценивания, содержащим и не содержащим элементы сравнения, была отмечена у студентов. Отсутствие данной дифференцированности было отмечено у старшеклассников. Что касается учеников младшего школьного возраста, то для них наиболее дифференцируемыми, с точки зрения их положительного эмоционального отношения, оказались ситуации вынесения учителем отличной отметки и некомпаративного положительного оценочного суждения.

Заключение

Проведенное нами исследование является некоторым этапом экспериментального развития того направления работ Б. Г. Ананьева, которое связано с психологией педагогической оценки. Сформулированное Ананьевым положение о влиянии оценки на аффективно-волевую сферу человека проверялось в нашем исследовании на примере сравнительного анализа воздействия трех форм положительного педагогического оценивания на эмоциональные переживания трех возрастных групп учащихся.

Сравнительный анализ тенденций и статистически значимых закономерностей, полученных на выборках младших школьников, учащихся средней школы и студентов, позволяет говорить об особенностях эмоционального отношения учащихся разного возраста к трем формам положительного оценивания: отличной оценке, вынесению преподавателем положительных оценочных суждений, включающих комментарии по поводу действий ученика, содержащих или не содержащих его сравнение с одноклассниками.

Применительно к учащимся младшей школы была подтверждена гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных переживаний младших школьников. Ранее эта гипотеза была подтверждена и относительно аналогичных форм отрицательных педагогических оценочных суждений. Сравнительный анализ результатов данного исследования с результатами предыдущего этапа исследований (Самойленко 2007; Самойленко, Дмитриева, Гусева, 2007) показывает наличие у младших школьников идентичной для положительных и отрицательных форм педагогических оценочных суждений тенденции.

Она заключается в том, что наиболее дифференцируемыми, с точки зрения силы эмоциональных переживаний (положительных или отрицательных), оказались педагогические суждения, имеющие форму отметки (положительной или отрицательной), и суждения, содержащие качественное оценивание (правильных или неправильных учебных действий) без сравнения со сверстниками. При этом суждения в форме отметки (положительной или отрицательной) вызвали значимо более сильные эмоциональные переживания (положительные или отрицательные), чем суждения, содержащие качественное оценивание (положительное или отрицательное) без сравнения со сверстниками. Кроме того, у младших школьников отмечены и различные для положительных и отрицательных педагогических оценочных суждений тенденции. Так, значимые различия между интенсивностью эмоциональных переживаний, касающихся, с одной стороны, оценочных педагогических суждений, содержащих элементы сравнения (скрытого, т. е. в форме отметки, или выраженного во внешней речи), и некомпаративных оценочных суждений, с другой стороны, были отмечены только для отрицательных форм оценивания.

Применительно к старшеклассникам сравнительный анализ результатов данного исследования с результатами предыдущего этапа исследований (Самойленко 2007; Самойленко, Дмитриева, Гусева, 2007) показывает наличие различных для ситуаций положительного и отрицательного педагогического оценивания тенденций. Если в исследовании, касающемся ситуаций положительного оценивания, гипотеза о влиянии форм положительных оценочных суждений на силу эмоциональных переживаний не подтвердилась, то в исследовании ситуаций отрицательного оценивания были выявлены статистически значимые различия между тем, насколько сильно эмоционально переживаются старшеклассниками, с одной стороны, отрицательные оценочные суждения учителя, содержащие элементы сравнения (скрытого, т. е. в форме отметки, или выраженного во внешней речи), а с другой стороны, некомпаративные оценочные суждения.

Результаты, полученные в рассмотренном цикле экспериментальных исследований, требуют, с нашей точки зрения, дальнейшей проверки. С этой целью представляется целесообразным провести аналогичные исследования с использованием иной методической процедуры, предполагающей ранжирование учащимися педагогических оценочных суждений. Мы предполагаем, что процедура ранжирования будет в большей степени обеспечивать именно относительное соотнесение трех форм педагогических оценочных

суждений, а не абсолютное оценивание каждой из них независимо. Представляется также интересным осуществить триангуляцию результатов, полученных с помощью двух указанных методических процедур.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки. Избр. психол. труды. В 2-х тт. Т. 2. М., 1980.
- Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
- Божович Е. Д.* Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М., 1999.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1998.
- Самойленко Е. С.* Операция сравнения в системе познания и общения // Тенденции развития современной психологической науки. Материалы конференции. М., 2007. Ч. 1. С. 82–84.
- Самойленко Е. С., Гусева Ю. Ю., Денисова Д. Д.* Общение в педагогическом контексте: влияние оценочных суждений учителей на эмоциональные переживания учащихся // Общение и познание. М., 2007. С. 231–252.
- Slavin R. E.* Educational Psychology. Theory and practice. Boston, 2003.

Е. А. Сергиенко

Идеи Б. Г. Ананьева в психологии развития

Принцип целостного изучения человека в его развитии был основной методологической стратегией Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1977), ориентированной на многоаспектное, междисциплинарное изучение человека в психологии. Развитие принципа целостного анализа человеческой психики и ее динамических изменений в онтогенезе представлено в психологии в системном (Ломов, 1984) и в системно-эволюционном (Швырков, 1988; Александров, 2004) подходах. Он является одним из оснований разработки в современной психологии системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2007).

Б. Г. Ананьев особо подчеркивал необходимость изучения онтогенеза человека, что позволяет реализовать принцип развития целостной психической организации. Преемственность различных ипостасей человека, выраженная в непрерывности переходов от индивида к личности, к субъекту деятельности и, наконец – к уникальной индивидуальности человека, происходит в ходе онтогенетической эволюции. Реализуя данные представления, мы показали, что развитие самых высоко и сложно организованных уровней психики зависит от базовых, первичных ступеней и опирается на них. Именно базовые, первичные периоды развития человека ранее были изучены явно недостаточно, особенно в отечественной психологии. В цикле работ по изучению развития антиципации в раннем онтогенезе человека (Сергиенко, 1988, 1992) было показано, что антиципация – не только атрибут деятельности человека, но и более универсальное, имманентное свойство психической организации человека и эволюции ее форм. Феномены антиципации рассматриваются не только как пространственно-временные эффекты упреждающих действий, но и как эффекты избирательности. Можно предположить, что избирательность – результат прототипического механизма, тогда

как пространственно-временное опережение событий отражает модально-специфический механизм кодирования и ментального хранения. Показано, что континуальность является базовой характеристикой ментальной организации человека, определяющей эффекты антиципации как в микро-, так и макрогенезе. Данные результаты согласуются с представлениями о неразрывной связи перцептивных и мыслительных процессов, которые реализуются не последовательно, а в единстве в процессе когнитивного анализа. Источником несенсорной концептуальной активности у младенцев является репрезентация пространственных характеристик объектов и событий. Идея состоит в том, что перцептивный анализ пространственной структуры может привести к ментальным описаниям типа образных схем, которые становятся прекурсорами таких концептов, как «живое», «агент», «вместилище». Образные схемы – репрезентации перцептивных структур событий – таких как «пространственные отношения» и «движение в пространстве», которые характеризуют событие как «вместилище». Формирование образных схем использует абстракции ключевой информации о событиях, которые затем кодируются в неперцептивной форме, репрезентирующей значение. Эти значения – простые понятия: «верх – низ», «часть – целое», «связь» и т. д. Знания, основанные на таких значениях, неосознанны, и их содержание заполняется по мере познавательного развития ребенка.

Наши исследования функционирования антиципирующих схем в ранний период младенчества и данные о развитии интермодального взаимодействия в условиях ранней зрительной депривации показывают, что существует изначальная интеграция восприятия и действия, обеспечивающая возможности репрезентации (Сергиенко, 1995, 1998). Одним из аргументов, подтверждающих, что действие не прямолинейно опосредует развитие знаний о физическом мире, могут служить наши исследования детей с врожденной катарактой и слепых от рождения младенцев. У этих детей действия с объектами не развиваются до становления представлений о постоянстве объектов, которое выполняет функции интегратора в процессе взаимодействия ребенка с миром и которое существенно отстает у них из-за отсутствия зрения в своем развитии по сравнению с нормальными детьми. Существенные задержки наблюдаются также в развитии локомоций, которые тоже направляются и побуждаются ментальной представленностью окружения (Сергиенко, 1995; Fraiberg, 1977).

Еще одним из важнейших аспектов в психологии развития, затрагивающим и когнитивное развитие, является проблема становления

человека как субъекта. Данная категория, в развитие которой внесли огромный вклад С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Д. Н. Узнадзе и многие другие, наиболее полно разработана в русле субъектно-деятельностного подхода А. В. Брушлинским. На современном этапе она продолжает разрабатываться и в рамках системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2006, 2007). Наша точка зрения состоит в том, что ребенок с самого момента своего существования (с перинатального периода) наделен своей индивидуальностью, проявляющейся в уникальности профиля его структур и функций, включающих как универсальные, видовые, общечеловеческие составляющие, так и особые, уникальные, только ему присущие. Эта индивидуальная составляющая поведения ребенка (а сначала и плода) определяется не только уникальностью его генетических корней, но и спецификой истории его развития, которая, наряду с типичным, вносит свои особенности в поведение, способности ребенка, становление его ментального мира. В связи с этим мы считаем, что нельзя не учитывать индивидуальность человека на всех этапах его развития.

Индивидуальность человека тесно связана с феноменом субъекта. Нами, в частности, разрабатывается гипотеза о непрерывности развития субъекта в онтогенезе человека и необходимости раскрытия уровней его становления, каждый из которых соответствует специфическому критерию. При этом все уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, что предполагает историческую связанность уровневых критериев субъектности. В настоящее время предложено выделение *двух уровней протосубъектности*: первичной субъектности (выделение себя как субъекта взаимодействия из внешнего мира и мира других людей – около 2-х месяцев или раньше) и вторичной субъектности (способность ребенка разделять общие ментальные состояния с другими людьми – треугольник отношений: «Я–объект–Другой» – около 9 месяцев). В период дошкольного развития были выделены следующие уровни становления субъектности: *уровень агента и наивного субъекта*. На уровне агента (3–4 года) ребенок начинает понимать различие между моделями своего психического и психического другого, но сопоставлять модели еще не может. Дети 5–6 лет могут не только предсказывать поведение и намерения другого, но и сопоставлять указанные модели с целью изменения представлений о событии или причинности. На этом этапе, в частности, появляется способность к обману. Сначала обман появляется как когнитивный феномен психического развития, а только затем возникает его моральный аспект как способа отражения социальных норм и правил взаимодействия людей.

Эволюционная граница между психическими способностями людей и человекообразных обезьян лежит именно между уровнями агента и субъекта. Возможность рефлексировать собственные внутренние модели и сопоставлять их с моделями другого, что характерно только для уровня субъекта и проводит водораздел между внутренним миром человека и животных. Становление человека как субъекта связано с возникновением только у него *антиципирующего планирования*, способности связывать прошлые и будущие события с текущим состоянием. Только человек понимает, что если ему жарко летом, то зимой будет холодно, поэтому следует планировать свою жизнь в соответствии с дальними перспективами. Такая способность к антиципирующему планированию возникает в связи с развитием ситуативно независимых репрезентаций, создающих возможность связывать идеальные цели далекого будущего и результаты далекого прошлого во все более сложные репрезентативные системы, которые и составляют внутренний мир человека, механизм его субъектности. Животные тоже обладают внутренним миром, но его организация строится на моделях текущих состояний и событий ближайшего прошлого и будущего. Этот уровень организации внутреннего мира соответствует уровню агента, что позволяет предвидеть последствия своих и чужих действий.

Сравнительный анализ эволюции в фило- и онтогенезе дает возможность системно представить развитие психики, что неоднократно подчеркивал в своих работах Б. Г. Ананьев.

Представленные результаты и гипотезы пронизаны плодотворными идеями Б. Г. Ананьева, которые остаются актуальными и для современной психологии.

ЛИТЕРАТУРА

- Александров Ю. И. Научение и память: системная перспектива // Вторые Симоновские чтения. М., 2004.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М., 1992.
- Сергиенко Е. А. Влияние ранней зрительной депривации на интерес-сенсорное взаимодействие // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 32–49.
- Сергиенко Е. А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998. Гл. II. С. 135–163.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.

- Сергиенко Е. А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 17–27.
- Сергиенко Е. А.* Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: Материалы 1-ой международной конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». Кисловодск – Ставрополь – М., 2006. С. 586–588.
- Швырков В. Б.* Системно-эволюционный подход к изучению мозга, психики и сознания // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 1. С. 132–148.

А. Е. Смирнова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ПОЛИЭТНИЧНОЙ ГРУППЕ

Б. Г. Ананьев выделял различные факторы, определяющие процесс социализации и развития ребенка, подростка и взрослого человека.

Именно в подростковом возрасте происходит формирование основных смысложизненных ориентаций и социальное окружение играет значительную роль в становлении мировоззрения развивающейся личности.

Сегодня межэтнические отношения стали важнейшей элементом социальной и политической реальности; этнические конфликты, к сожалению, представляют собой одно из часто возникающих явлений в социально-политической жизни современной России. В связи с этим все более ясно осознается, что без пристального, внимательного, методически грамотного изучения специфики поведения того или иного этноса невозможно формирование адекватной социальной и государственной политики.

Школьные учебные коллективы также становятся многонациональными, что, в свою очередь, оказывает влияние на участников образовательного процесса. В этом контексте особое значение приобретает изучение этнической идентичности, этнических стереотипов, этнической толерантности и этнической конфликтности. Важно знать и учитывать факторы, влияющие на формирование этих качеств у детей. Толерантность является важной составной частью жизненной позиции зрелой личности, защищающей собственные интересы и ценности, но одновременно уважающей позиции и ценности других людей.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение этнической толерантности и этнической конфликтности. При этом в качестве основных эмпирических показателей выступали

показатели общей толерантности, агрессивности, враждебности и тип поведения в конфликте (соперничество/сотрудничество).

На наш взгляд, формирование общей и этнической толерантности определяется условиями социализации, особенностями воспитания и взаимодействия с представителями других этнических групп. В связи с этим в качестве испытуемых выступали 3 группы подростков 14–17 лет с разными условиями воспитания: 1) дети из общеобразовательной школы, воспитывающиеся в условиях семьи (дети семейного типа воспитания); 2) дети, имеющие семью, но обучающиеся и воспитывающиеся в условиях интерната (дети смешанного интернатно-семейного типа воспитания); 3) сироты (дети интернатного типа воспитания).

Одной из целей исследования было выделение и описание типов подростков с разным уровнем этнической толерантности.

В результате анализа и обобщения полученных данных были выделены пять типологических групп подростков: два крайних противоположных типа и три промежуточных типа.

1-я группа подростков (*крайне терпимый тип*) характеризуется высоким уровнем этнической толерантности и низкой этнической конфликтностью. При этом этноаффиляция представлена у подростков этой группы средними показателями. Что касается этнических стереотипов, то и «своя», и «чужая» группы описываются ими преимущественно посредством положительных характеристик.

В противоположной (5-й) группе (*крайне конфликтный тип*), наоборот, помимо общей конфликтности, нетерпимости, враждебности, выявляется высокая этническая аффиляция, сопутствующая этнической конфликтности. Подростки, относящиеся к этой группе, по своим убеждениям близки к «скинхедам». Для них характерно преобладание негативных характеристик в описании «не своей» этнической группы.

2-я и 3-я группы – *терпимые*, неконфликтные в общем и неконфликтные этнически. Разница между ними заключается в том, что 2-я группа – это личности со сформированной этноидентичностью, в структуре которой позитивный образ собственной этнической группы сосуществует с позитивным отношением к другим этническим группам. Подростков 3-й группы мало волнуют национальные и этнические проблемы; у них низкая потребность в этнической принадлежности (низкая этноаффиляция) и приблизительно одинаковый, средний уровень этнотолерантности и этноконфликтности. У представителей этой группы отсутствуют крайне негативные или крайне позитивные описания. Позитивные

и негативные характеристики имеют место при описании как «своей», так и «чужой» этнической группы.

4-й тип подростков – это социально неадаптированные личности, конфликтные, нетолерантные, с долей враждебности. На фоне этих личностных качеств отмечается повышенная этническая конфликтность. Этнические стереотипы этой группы наполнены негативными характеристиками «не своей» этнической группы.

Исследовалось влияние на этническую толерантность таких факторов, как пол и условия воспитания. Полученные данные позволили сделать ряд выводов.

Наибольшее количество лиц, попавших в более этнически конфликтную группу (35%), приходится на детей смешанного интернатно-семейного воспитания.

Наиболее этнически толерантными являются дети, воспитывающиеся в условиях семьи (22–28%).

Мальчики более конфликтны (25%), а наибольшее число девочек относится к 3-ей группе (30%).

Анализ по более дифференцированным группам показал, что максимальное количество лиц, относящихся к группе более этнически конфликтной (40%), приходится на девочек смешанного интернатно-семейного воспитания, что объясняется тем, что у девочек существует большая, чем у мальчиков, потребность в стабильности внешнего мира. Видимо, у девочек этого типа воспитания присутствует внешний конфликт, постепенно переходящий во внутренний, что приводит к их конфликтным отношениям с окружающим миром.

Для установления достоверности различий использовался коэффициент Стьюдента (различие выборок на уровне значимости 0,1/1/5%).

Было выявлено, что наибольшие различия по этнической толерантности (1% уровень значимости) – между девочками семейного и смешанного типов воспитания. Девочки смешанного типа воспитания наименее толерантны, что, возможно, объясняется разноплановостью предъявляемых им требований, следствием чего является возникновение внешнего и внутреннего конфликтов и нетолерантное отношение к миру. Выявлены также значимые различия (на 5% уровне значимости) между детьми семейного и смешанного типов воспитания. Это можно объяснить особенностями воспитания: дети семейного типа воспитания более уверены во внешнем мире, в родителях, в своем окружении, чем дети смешанного типа воспитания, что, возможно, и приводит к большей толерантности. Установлены значимые различия по сравниваемым характеристикам между сиротами и детьми смешанного типов воспитания: сироты наиболее

толерантны к окружающему миру, возможно, потому, что не ждут существенных изменений во внешнем мире, привыкли полагаться на себя, уверены, что большинство событий зависит от них самих. Наконец, выявлены значимые различия между мальчиками и девочками смешанного и семейного типов воспитания. Девочкам вообще более свойственно толерантное отношение, но в ситуации смешанного типа воспитания девочки проявляют большую нетолерантность, чем мальчики, возможно, потому, что мальчики легче принимают «систему жизни на два дома».

Что касается этнической конфликтности, то значимые различия (на 1% уровне значимости) наблюдаются: между детьми семейного и интернатного типов воспитания; (на 5% уровне значимости) между девочками и мальчиками семейного типа воспитания (мальчики наиболее конфликтны); между мальчиками смешанного, семейного и интернатного типов воспитания (наиболее конфликтны мальчики смешанного типа воспитания, наименее конфликтны мальчики семейного типа воспитания, что, возможно, связано со способностью адаптации к внешнему миру); между девочками смешанного и семейного типов воспитания. Особо значимые различия (0,1% уровень) по показателям этнической аффилиации существуют между детьми семейного и смешанного типов воспитания; по шкале толерантности – между девочками семейного и смешанного типов воспитания; по шкалам враждебности и агрессивности – между подростками семейного и смешанного типов воспитания.

Следующим этапом исследования выступало изучение особенностей этнической толерантности у подростков различной национальной принадлежности, так как рост современных межэтнических и межнациональных миграций – одно из самых характерных и значительных явлений в общественной жизни. Значительный приток эмигрантов приводит к тому, что в настоящее время школа все больше приобретает «многонациональное лицо», а школьные коллективы становятся многонациональными. Вхождение в новую культуру сопровождается у подростков сложными психическими переживаниями: потеря друзей и статуса, отверженность, удивление и дискомфорт при осознании различий между культурами. Это сопровождается утратой прежних ценностных ориентаций и собственной личностной идентичности. Контакт с новой культурой вызывает нарушение психического здоровья, психическое потрясение, для обозначения которого в кросскультурной психологии введен термин «культурный шок». Это не может не создавать серьезные проблемы в обучении и взаимодействии учащихся в многонациональных школьных сообществах.

Выборку на данном этапе исследования составили 118 человек, в том числе представители коренного населения (русские) – 46 человек (39%) и 72 человека (61%) – представители некоренного населения (грузины, азербайджанцы, езиды, армяне). Все респонденты – учащиеся одной из школ Ярославля. Таким образом, они составляют не условную, а реальную группу, в рамках которой осуществляется их ежедневное взаимодействие в процессе учебной деятельности и во внеурочное время.

Для подростков, относящихся к коренному населению, характерно пробуждение этнического самосознания, которое проявляется в форме этноэгоизма (ЭЭ) – 37%, гиперидентичности (ГИ) – 15%, и даже этноизоляция (ЭИ) – 11% и национального фанатизма (НФ) – 4%. Вместе с тем 29% из них сохраняют позитивную этническую идентичность (ПЭИ).

Для учащихся некоренных этнических групп свойственна некоторая связь типа этнической идентичности и срока проживания в чужой стране: дети с высоким этнонигилизмом (ЭН) – 7% – сравнительно недавно проживают в России (от полугода до пяти лет); большая часть детей с позитивной этнической идентичностью (ЭИ) живет в России с рождения или с раннего детства. Для всех нерусских подростков с этноэгоизмом свойственна завышенная самооценка, а также достижения в каких-либо сферах – учебе, внеклассной работе.

По уровню общей толерантности значимых различий между группами выявлено не было. Вместе с тем по средним результатам наивысший уровень толерантности (Т) демонстрируют подростки армянской национальности, наименьший – грузины. Русским подросткам свойствен средний уровень толерантности. Что же касается уровня этнической толерантности (ЭТ), то значимые различия (0,5% уровень значимости) обнаружены между русскими школьниками и детьми армянской, грузинской и др. национальностей. ЭТ русских детей значительно ниже, чем у представителей других групп. Между другими этническими группами значимых различий по уровню ЭТ не выявлено.

Причем у русских детей этническая нетолерантность чаще выражается на вербальном уровне (обзывания), что часто в интервью отмечали нерусские дети. Для них свойственно восприятие окружающих через призму «мой народ». По уровню этнической конфликтности (ЭК) значимых различий не выявлено. По средним результатам наименьший уровень этнической конфликтности свойствен азербайджанцам и езидам, а наивысший – грузинам и русским. По результатам исследования были выявлены значимые различия

(0,5% значимости) по уровням этнической толерантности между подростками русской национальности и нерусскими школьниками.

Различия также выявлены и по другим шкалам. В частности, позитивная этническая идентичность (ЭИ) наиболее сформирована у нерусских детей. Русские дети наименее толерантны, они чувствуют превосходство своей нации или страны. Отмечаются следующие их высказывания: «русские благороднее»; «мы пустили их жить в свою страну», «надо гнать их всех из нашей страны», «мы хозяева в нашей стране... они нам должны служить». У нерусских подростков наиболее высок уровень позитивной этнической идентичности. Возможно, это связано с тем, что в их семьях наиболее придерживаются норм и правил, выработанных в культуре народа. Они говорят: «Да, у нас в семье все очень строго соблюдается...»; «Мне папа уже жениха выбрал, хотя я его не видела и не знаю...» У русских же подростков нет четких представлений о правилах и нормах: «...в церковь по праздникам ходим...» Для них в наибольшей степени характерен этноэгоизм. У некоторых подростков отмечены проявления этноизоляционизма и национального фанатизма. Именно эти русские подростки являются основным очагом конфликтных взаимоотношений в межэтническом общении.

Когда некая этническая группа мигрирует и оказывается в чужой этнокультурной среде у нее два пути: 1) интеграция; 2) обособление себя за счет культивирования национальных традиций. Как оказалось, в исследуемой выборке предпочтительным оказался первый путь: ни один нерусский подросток не характеризуется этноизоляционизмом или национальным фанатизмом. Выявлена очень интересная особенность: большая часть детей нерусских с позитивной этнической идентичностью ЭИ живет в России с рождения или раннего детства; у них произошло смешение их гражданства и их национальности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выделить достоверные различия в уровне этнической толерантности, этнической конфликтности и в других показателях у подростков разных типов воспитания и различной национальной принадлежности. Следует сказать, что, учитывая многонациональные особенности некоторых российских школ, целесообразно проводить профилактическую работу по формированию этнической толерантности, способствовать повышению уровня адаптированности мигрантов в новой культурно-социальной среде.

Е. В. Харитонова

**ЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АНОМИИ
КАК ПСИХОЛОГО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Динамика обновления современной общественной жизни России в значительной степени базируется на анализе и переоценке исторического прошлого страны, осмыслении событий истории и дня сегодняшнего. И для психологов, занимающихся современными исследованиями психологических проблем, необходимо постоянное обращение к истории. Это может быть изучение научной фактологии и теоретических идей, накопленных в науке, или непосредственное исследование исторического контекста и анализ его влияния на рассматриваемые феномены психического мира человека.

Б. Г. Ананьев писал: «Психологическое изменение структуры личности, ее характера и таланта уже немислимо вне категории исторического времени, т. е. параметра общественного развития и одной из характеристик исторической эпохи, современниками которой являются данная конкретная популяция и принадлежащая к ней личность... В масштабах этого времени в соответствии с уровнем цивилизации и исторически сложившимся способом деятельности организуется структура субъекта познания и различных видов деятельности, обусловленная современным состоянием производства, науки и искусства» (Ананьев, 1996, с. 229).

В связи с этим исследование детерминант агрессивного поведения включало как изучение состояния данного феномена в современном российском обществе, так и психолого-историческую реконструкцию особенностей проявления агрессии в послереволюционный период, в 20-е годы XX в. Как писал Н. А. Бердяев, «все указывает на то, что в человеческой истории есть периодическое возвращение тех же моментов, не в том смысле, чтобы они могли по существу повторяться, потому что ничто исторически индивидуальное

не повторяется, но в том, что есть формальное сходство, которое помогает постигнуть нашу эпоху, сопоставив ее с эпохой предшествующей» (Бердяев, 1990, с. 215).

Из числа всех внешних детерминант, влияющих на агрессивное поведение, самой значимой представляется явление аномии, которое, в свою очередь, обусловлено социально-экономическими преобразованиями в обществе. Понятие «*anomie*» ввел Эмиль Дюркгейм, который интерпретировал его как «безнормативность». Он отмечал, что «существует определенная сфера социальной жизни, в которой аномия является хроническим явлением, мы говорим о коммерческом и промышленном мире».

Общество способно играть контролирующую роль, так как оно обладает той моральной силой, которая возвышается над индивидуумом и превосходство которой он вынужден признать. Однако в момент общей дезорганизации общественной жизни социум оказывается временно неспособным проявлять нужное воздействие на человека. Именно в силу неспособности общества оказывать сдерживающее воздействие на человека в периоды войн, экономических кризисов и других социальных потрясений, в это время наблюдается рост аномальных проявлений, в том числе преступлений. В преступлениях против личности проявляется жестокость и агрессия, таким образом, крайним проявлением агрессивного поведения является криминальная активность.

Явление аномии фактически описывает в своих работах основатель логотерапии Виктор Франкл, который ввел термин «экзистенциальный вакуум», созвучный по своему содержанию понятию аномии: «Нравственный кризис – это не что иное, как ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести, нередко без возможности найти в ней позитивный смысл из-за разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации «новых» и отсутствия культуры мировоззренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим, неповторимым путем» (Франл, 1990, с. 288).

В обществе рыночной экономики большинство людей стремится к обладанию материальными средствами – деньгами. Франкл отмечает: «Если стремление к деньгам берет верх, стремление к смыслу заменяется стремлением к средствам. Деньги, вместо того чтобы оставаться средством, становятся целью, они перестают служить какой-либо цели» (там же, с. 317). Стремление к деньгам как к цели служит бегством от осознания экзистенциального вакуума. Другими его проявлениями выступают: рост преступности, распространение алкоголизма, наркомании, самоубийств.

Далее понятие «аномия» было развито и применено в США американским социологом Робертом Мертонем в 70-е годы XX в. Само по себе это понятие, трактуемое Дюркгеймом как «безнравственность», согласно Р. Мертону, означает отсутствие, исчезновение норм в поведении, их недостаточность. При этом выделяется два измерения состояния аномии:

- 1 Оно может характеризовать общество, в котором нормативные стандарты поведения и существующие убеждения либо серьезно ослаблены, либо отсутствуют.
- 2 Оно может быть применимо к отдельному лицу, в случае если оно социально дезориентировано и переживает чувство изолированности от общества.

Кроме аномии, Мертон использует понятие «социальная структура», которое рассматривается им как психологическая категория, включающая две составляющие: 1) наиболее существенные цели («жизненные устремления»), которые ставят перед собой социальные группы общества; 2) средства, которые употребляются для достижения этих «жизненных устремлений». Сами средства, в свою очередь, делятся на «предписываемые» (законные) и «наиболее эффективные», ведущие к результату кратчайшим путем.

В концепции Мертона обращает на себя внимание заключение, что «законность» и «эффективность» необязательно совпадают применительно к избираемым средствам (то, что законно, необязательно эффективно и наоборот). Вывод Мертона таков: антисоциальное поведение, а значит, и проявления агрессивного поведения, ощутимо возрастает в случае, когда в обществе превыше всего становятся определенные символы успеха, якобы общие для населения, в то время как социальная структура общества ограничивает или полностью устраняет доступ к законным средствам овладения такими символами для значительной части населения.

Таким образом, явление аномии обязательно связано с любыми переломными моментами общественного развития, которые проявляются в изменениях в экономической, политической, социальной жизни и, в свою очередь, вносят изменения в систему социальных ценностей и норм. Ломка сложившихся традиционных ценностей и норм при отсутствии новых ценностей образует в обществе явление аномии, т. е. изменение иерархии ценностей, безнормативность, что провоцирует рост агрессивности и в своих крайних проявлениях – криминальное поведение.

Изучая динамику криминальной активности, проявлений агрессивного поведения, нельзя не обратить внимания на резкий

скачок роста преступности в России в 20-е годы – период «коренных преобразований», самых глубоких в социальной жизни за все время существования Российского государства. Именно в эти годы целенаправленно сокрушались старые нормы и идеалы, на «развалинах» которых строились новые принципы морали и нравственности. Согласно теории В. И. Ленина, общечеловеческие категории добра, зла, долга, чести, достоинства, гуманизма и справедливости, совести и счастья должны быть наполнены классовым содержанием. Что касается определения морали новых классов, «то нравственный идеал их создается как отрицание господствующей ранее морали и в качестве такого является орудием в общественной борьбе за существование, служа точкой концентрации сил данного класса» (Ленин, 1985, с. 123).

Ярким примером внедрения в сознание людей новых принципов морали является работа А. Б. Залкинда, в которой он предложил свою трактовку заповедей Ветхого Завета, которые в полной мере демонстрируют их направленность (Залкинд, 1942). С точки зрения Залкинда, любую заповедь можно вполне заменить «конкретным, практическим соображением, направленным на защиту классовых интересов пролетариата». Так, например, христианскую заповедь «не укради» он заменил на этическую форму «товарища Ленина» «грабь награбленное». Он утверждает, что заповедь «не убий» была ханжеской и потому должна быть заменена аксиомой «законная смертная казнь» во имя спасения пролетарской революции (там же, с. 64). Пролетарий убеждался в своем праве убить человека, если он был вреден, опасен для революционной борьбы и если нет других способов воздействия на него. Ему внушали, что нет ничего превыше интересов пролетарской революции, борьбы за освобождение человечества от эксплуатации.

В отношении заповеди «чти отца своего» рекомендуется почитать лишь такого отца, который выступает за интересы революции. Других же отцов надо перевоспитывать, «и если отцы не поддаются этому революционному воспитанию, революционным детям не место у таких родителей: после энергичной борьбы, если она оказалась безуспешной, дети этически вправе покинуть своих родителей, так как интересы революционного класса важнее блага родителей» (там же).

В условиях современной действительности также происходит радикальный пересмотр «старых ценностей» и норм морали. Причем процесс этот разворачивается в нестабильной социальной, экономической и социально-психологической обстановке, на фоне смены духовных ориентиров, в условиях принципиально изменившейся

нравственной атмосферы, когда отсутствуют значимые общественные силы, ответственно утверждающие новые нормы, принципы, вызывающие доверие людей. Возникший вакуум духовности заполняется национализмом, экстремизмом, преклонением перед всем западным – от товаров до идей, усилением утилитарной прагматической идеологии. В свою очередь, эти тенденции могут привести к проявлению агрессивных поведенческих реакций.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания. М., 1996.
Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990.
Гернет М. Н. Моральная статистика. М., 1922.
Залкинд А. Б. Революция и молодежь. М., 1924.
Криминальная мотивация/Под ред. В. Н. Кудрявцева. М., 1986.
Ленин В. И. О коммунистической нравственности. М., 1985.
Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Раздел четвертый

**Реализация принципов комплексного
человекознания в современной
психологической науке**

А. А. Алдашева, В. И. Медведев

ОПЫТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

Опыт как результат осмысления и переживания человеком истории его взаимодействия с миром, познания и самопознания, согласно Б. Г. Ананьеву, является интегральным личностным образованием, представляющим собой его субъективную картину жизненного пути (Ананьев, 1969, 1977). Психолог, исследующий деятельность человека, в первую очередь профессиональную, неизбежно приходит к необходимости рассмотрения такой ее составляющей, как опыт.

Опыт индивида и человечества в целом уже давно стал предметом изучения в разных направлениях психологии: в общей психологии, социальной психологии, психологии труда, инженерной психологии, эволюционной психологии и т. п.

Отдельные упоминания об опыте как о психологическом феномене можно найти уже у представителей античной философии, являвшейся синтетическим знанием о человеке и природе и включавшей в себя в качестве ядра представления о душе. Впервые систематизированное описание опыта дал Аристотель, и оно сохранялось в науке практически в неизменном виде вплоть до XVIII столетия. Классическая философия XVIII–XIX вв. рассматривала опыт как один из факторов, определяющих не столько поведение, сколько мировоззрение человека, и сравнительно легко оперировала этим понятием как некой философской абстракцией, не осуществляя глубокого анализа его семантического содержания, границ и структуры. Тем самым вне сферы внимания исследователей оставалось рассмотрение опыта как психического явления (Степин, 2000).

Определение понятия опыта активно развивалось в дискуссиях между представителями двух направлений философской мысли – эмпиризма и рационализма. Сторонники эмпиризма и его

ветви – сенсуализма – рассматривали опыт как единственное основание знания человека не только об окружающем мире, но и самом себе. В качестве источника опыта рассматривался внешний мир – мир предметов, отношений, связей, законов. Связующим звеном, обеспечивающим получение знаний о внешнем мире, признавались ощущения и восприятия.

Второе направление – рационализм – отдавало приоритет логическому мышлению в его отрыве от внешнего опыта, ибо, как утверждалось, следствием контактов человека с миром является формирование неявного, смутного знания. Сделать обобщение, вскрыть законы способен только разум, постигающий истину без опоры на чувственные образы.

Последующая критика как одного, так и другого философского течения поколебала ряд позиций их сторонников. Однако лежащие в их основе положения сохранились до наших дней, хотя и в переформулированном виде, в ряде направлений психологии.

Два важных положения в понимание опыта внес Г. Гегель (Гегель, 1972). Первое из них состоит в трактовке опыта как процесса, инициированного действием субъекта; второе представлено утверждением, что опыт всегда подвергается коррекции со стороны достигнутого результата (по сути, это – наиболее раннее предположение о наличии у человека акцептора действия).

Таким образом, экскурс в историю становления понятия «опыт» показывает, что уже на ранних этапах возникает его определение как философского понятия и как психологического образования. В своем психологическом содержании опыт рассматривается как результат накопления знаний об окружающей действительности и психической реальности, овладение которыми обеспечивает разработку эффективных способов взаимодействия человека с внешним миром, является важным условием его развития и самореализации.

И на последующих этапах сохраняется связь между философской и психологической трактовкой опыта, причем она все больше приобретает взаимонаправленный характер. Не только психология опирается на основные положения философии, но и практически все новейшие направления философии при осмыслении категории опыта в той или иной степени учитывают психологические данные, нередко используя их в качестве основы построения философской теории.

Ограничившись рассмотрением начального философского этапа осмысления понятия опыта, остановимся на его *психологическом содержании* как психологическом образовании, обеспечивающем деятельность человека, его саморазвитие и самоопределение.

При этом временно откажемся от попытки дать определение этого понятия.

Следует отметить, что понятие «опыт» носит интегральный характер и включает в себя ряд соподчиненных понятий («знание» и др.), вычленение которых представляет определенные трудности. Это привело некоторых ученых к заключению, что опыт следует воспринимать как некую данность, не нуждающуюся в определении, либо как вообще неопределяемое понятие, аналогичное принципиально неопределяемому в математике понятию множества.

Каждый, кто решал задачу терминологического определения понятий, хорошо знает, что наибольшие трудности и споры возникают, как это ни парадоксально, как раз при определении наиболее широко используемых не только в профессиональном языке, но и в обыденной речи понятий. Соответственно, любой человек, независимо от уровня его образования, уверен, что он знает, что такое опыт. Однако при попытке дать его определение, непрофессионал, как правило, испытывает затруднения и ограничивается каким-либо частным примером («это когда человек научится правильно работать»; «опыт – это те знания, которые человек усвоил в течение предыдущего периода жизни»; «опыт – это использование случая, который был раньше» и т. п.), вплоть до простейшего – «опыт – это когда я вспомнил то, что было раньше».

По-видимому, именно очевидность понятия «опыт» и связанное с этим нежелание углубляться в суть проблемы являются причинами ошибочных заключений и выводов.

Принцип очевидности лежал в основе многих понятий, например понятия «гелиоцентрическая система мира», отражающего якобы бесспорный факт, что Солнце вращается вокруг Земли; очевидным являлось в течение столетий и мнение, что ссуда денег – грабеж со стороны заимодавца как характеристика банковской деятельности.

Э. Берн писал, что одна из первых вещей, которой научается человек, – делать то, что ему говорят; он оказывается навечно прикованным к инструкциям, «оставляя за собой лишь право выбирать иногда собственные методы их выполнения и убеждать себя иллюзией автономности» (Берн, 2000). Иными словами очевидность – это еще и навязанное понимание каких-либо явлений действительности и внутреннего мира человека.

Стремление преодолеть ошибочную трактовку понятия «опыт» приводит к попытке расчленить этот целостный феномен, выделив конкретные формы его реализации – «индивидуальный опыт», «личный опыт», «общественный опыт», «социальный опыт»,

«профессиональный опыт» и т. д. Однако более тщательное рассмотрение приводит к выводу, что такой прием не только не улучшает, а, скорее, ухудшает ситуацию, вводя в круг нерешенных общих вопросов ряд частных проблем и определяя необходимость выделения специфики отдельных видов опыта.

Существенным допущением, используемым в последующем рассмотрении, является утверждение о наличии *двух источников формирования опыта* как психологического феномена – личного и общественного.

Безусловно, опыт – это продукт активной психической деятельности человека; именно он формирует человека как личность, субъекта деятельности, определяет его индивидуальное своеобразие и неповторимость. *Объективная реальность*, преломленная через внутренний мир человека, становится для него «*субъективной объективностью*».

В этом контексте следует вспомнить Э. Гуссерля, который ввел понятие «жизненного мира» как психологического образования, задающего человеку основные «темы» для «вариаций», определяющего его мысли и действия. Важной является идея Гуссерля о интересубъективности как способности взаимодействующих субъектов устанавливать связи на основе взаимопонимания и, таким образом, передавать друг другу знания о внешнем (вещном) и своем внутреннем мире человека, а также способах их приобретения. Согласно его представлению, в основе интересубъективности лежит такое свойство субъекта, как рефлексия, позволяющая выстраивать субъективный мир на базе объективной реальности. Этот *субъективный мир и есть, собственно, опыт субъекта*. По мысли автора, «Я» в процессе формирования интересубъективности включает, «встраивает» в себя, «других», формируя субъективный мир объективно общий для всех (Степин, 2000).

Один из создателей экзистенциализма К. Ясперс считал, что любая рационально выстроенная картина мира существует как интеллектуальная интерпретация скрытых душевных стремлений творчески мыслящего индивида (Ясперс, 1997). Существенным элементом этой картины мира является поиск и формирование представления о смысле бытия. Этот процесс, названный им метафизикой, понимается как нечто, стоящее над простой картиной мира, над чувственным познанием мира. Таким образом, опыт понимался им как нечто *значительно большее, чем просто знание о мире*.

Рассматривая содержание понятия «опыт», следует критически оценить его понимание как простого «хранилища знаний». Дело в том, что на сведения, которые человек получает из чувственного

мира, накладываются определенные ограничения. Впервые на это указал Б. Паскаль как на феномен «возможного сознания», т. е. свойство сознания задавать предельные границы осмысливания реальности, которые не могут быть преодолены без «реорганизации» сознания не только индивидом, но и социальной группой. Особое значение в этом контексте имеет процесс взаимодействия сознаний индивидуального и коллективного субъекта. В процессе этого взаимодействия актуализируются такие свойства сознания, как понимание – интеллектуальный процесс нахождения существенных связей, выявления их внутренней согласованности и объяснения путем включения в систему более широких связей. Л. Гольдман, рассматривая процесс «возможного сознания», ссылаясь на работу К. Маркса и Ф. Энгельса «Святое семейство», в которой авторы писали, что «пролетарское сознание – это не то, что реально думает пролетариат» (цит. по: Моисеев, 1995).

Таким образом, в качестве исходного положения можно признать допустимым разделение обобщенного понятия «опыт» по критерию личный – общественный (но не общий, как это иногда понимается) на личный субъективный опыт и на общественный субъективный опыт. Формулируя это положение, мы, по сути, исключаем возможность существования объективного опыта, однако это не так. Любой опыт, базирующийся на практической деятельности, на знании законов внешнего мира, объективен; человек не может изменять эти законы. Вместе с тем он имеет возможность оценивать объективный опыт по критерию, хорошо это для него или плохо, т. е. сформулировать суждение о значимости объективного опыта лично для него, для общества и для человечества в целом.

Одно из характерных свойств человека – это сомнение. Оно заставляет человека вновь и вновь проверять «очевидную» реальность, переосмысливать открытые и признанные им самим законы Вселенной. Так, например, одно из «преданий» в истории математики гласит о том, что Б. Паскаль, открывший закон независимости появления события от его предыдущих исходов, втайне сомневался в его справедливости, что заставило ученого прекратить занятия математикой. Вероятно, благодаря этому подвергается критической оценке истинность не только индивидуального, но и общественного опыта, побуждая индивидов выступать против него, принимать порой авантюрные, противоречащие ему решения. Таким образом, *личный опыт всегда субъективен* – даже тогда, когда он выступает в качестве заданной аксиомы, заимствованной из чужого опыта.

Следует отметить, что психологи с осторожностью относятся к положению о субъективности опыта, которое во многом базируется

на наиболее распространенной ошибке, состоящей в определении понятия опыта через знание и познание мира – природы и общества. Именно поэтому следует остановиться на рассмотрении связи *опыта со знанием*.

В философской литературе понятие «знание» достаточно полно рассматривается в монографии В. С. Степина «Теоретическое знание» (Степин, 2000).

Как и понятие «опыт», понятие «знание» достаточно трудно определить однозначно, поскольку разные школы философии и психологии с различных, иногда резко отличающихся друг от друга позиций подходят к его онтологической и гносеологической трактовке. Однако существует ряд априорных положений, которые явно или имплицитно присутствуют во всех определениях данного понятия.

Во-первых, принято различать две формы существования знания – обыденное и научное знание (Платонов, 1986). И в той и в другой форме знания присутствует элемент системной организации. Даже случайные, отрывочные сведения, полученные из отдельных актов взаимодействия человека с миром, оставляют определенный след в его сознании. Этому способствуют особенности языковых построений, отражающих восходящий ряд: от единичного – к общему.

Во-вторых, выделяется такая характеристика знания, как установление связей между исследуемыми явлениями. В обыденном сознании – это явные связи, большая часть которых ситуативна; в научном познании отражаются не только явные, но и скрытые связи, характеризующие объективные законы мира.

В-третьих, не вызывает сомнения динамизм знаний. При этом обыденное знание, полученное на основе принципа «очевидности», исключает моменты его качественной переработки и преобразования. Оно не подвергается «фальсификации» (К. Поппер), опровержению, сохраняясь в первозданном виде порой на протяжении многих веков. Его трудно опровергнуть или подтвердить (пример тому – религиозные идеи, житейские истины, зафиксированные в продуктах устного народного творчества). Научное познание, наоборот, предполагает такую динамику эволюции знания, при которой прежние знания изменяются, становятся лишь элементом, частным случаем более полного и достоверного знания.

В-четвертых, общепризнанно, что источником получения знания, как обыденного, так и научного, является познавательная активность человека, его способность к анализу и синтезу полученных данных в процессе мышления.

Представляется несомненной тесная связь опыта и знаний: *опыт невозможен без знаний, а знания – без опыта*. Органическая

взаимосвязь знания и опыта, по нашему мнению, наиболее четко раскрыта А. Р. Лурией (Лурия, 1974) в ряде работ, посвященных изучению исторической детерминации сознания, поведения и деятельности людей.

Наличие таких двусторонних связей между опытом и знаниями привело многих исследователей к отождествлению этих психологических феноменов, к утверждению, что «опыт есть знание».

Однако принятию этого определения мешает одно существенное обстоятельство – существование у человека знаний, которые он не может использовать в процессе деятельности. Наиболее глубоко это изучено на примере школьного образовательного процесса, где подобные рассогласования встречаются достаточно часто. То же самое имеет место и в процессе профессионального обучения: выпускники вуза знают все, что требуется от специалиста, но не всегда могут применить свои знания в профессиональной деятельности в силу отсутствия практического опыта. Конечно, можно и, вероятно, следует в ряде случаев заимствовать чужой опыт, повторяя алгоритмы решения проблем, удачно использованные более опытными людьми. Так, при подготовке спортсменов реализуется принцип «делай как я». Однако, как уже отмечалось, опыт является продуктом личных усилий человека; он преломлен через призму его индивидуальных физиологических и психологических особенностей, личных ценностей, предпочтений и установок.

Как индивидуальный, так и общественно-исторический опыт всегда имеет определенные пространственно-временные ограничения: опыт вождения галеры или парусного судна почти бесполезен для вождения современного лайнера. Из этого следует, что индивид может получить опыт только в процессе своей реальной деятельности, личного взаимодействия с объектами, актуализируя при этом имеющиеся у него знания.

Но и этого оказывается мало. Представим себе ситуацию, когда вся профессиональная жизнь человека проходит «по накатанной дорожке», без каких-либо трудностей и проблем; он него требуется только точно следовать требованиям инструкций и предписаний. В этом случае он быстро осваивает работу, успешно справляется с ней, однако, даже многие годы спустя, останется на том же профессиональном уровне, что и в начале своей трудовой деятельности. В данном случае его личный опыт оказывается фактически не востребованным, да его и негде получить, разве что выучить наизусть инструкции или запомнить, где они лежат.

Гений русской поэзии А. С. Пушкин высказал в нескольких словах мысль, которая дает четкое обоснование рассматриваемой

проблемы: «и опыт, сын ошибок трудных». Следуя этим словам, можно прийти к заключению, что опыт появляется тогда, когда возникает *проблема*, т. е. человек сталкивается с задачей, решение которой заранее неизвестно, но которую нужно решать, поскольку от этого зависит достижение поставленной цели. Цель может быть обусловлена физиологической или социальной потребностью, профессиональной деятельностью, поиском путей саморазвития и самореализации, смысла жизни и, наконец, просто интересом к познанию как одной из базовых характеристик человека. В процессе разрешения проблемных ситуаций выдвигаются гипотезы, на основе которых определяются направления поиска; их проверка (подтверждение или опровержение) приводит к сужению круга возможных путей решения. При решении осуществляется ранжирование субъективных вероятностей, сравнение по тому или иному признаку прошлых проблем, использование аналогий с уже найденными решениями. В процесс такого поиска выдвигается критерий его правильности – приближает ли реализация предлагаемого решения к искомой цели. Решение, не приводящее к достижению цели, отбрасывается как ошибочное. Возможен и другой, так называемый лабиринтный путь поиска, когда проблема разбивается на этапы, и методом проб, согласно принятому критерию, неудачное решение отбрасывается как ошибочное. Такой процесс, проверяемый действием, длится вплоть до момента нахождения правильного решения. Весь путь поиска, пройденный человеком, запечатлется в его памяти как опыт. Именно поэтому, если в дальнейшем человек встречается с такой же или близкой к ней проблемной ситуацией, она или вообще не становится для него проблемной, или легко им разрешается.

Таким образом, изучение профессиональной деятельности неизбежно приводит к рассмотрению категории опыта во взаимосвязи опыта и знаний как взаимосвязанных, но одновременно самостоятельных процессов. Знание – это процесс научения, а опыт основывается на таком психологическом свойстве, как сомнение и представлен в памяти результатами когнитивного анализа (различной степени абстракции) прошлой деятельности. Опыт обеспечивает наиболее успешное решение жизненных задач, преимущественно путем переноса ранее уже исследованных проблем, и направлен на оптимизацию достижения целей в аналогичных условиях.

Несколько слов об *эволюции опыта*. Наблюдения за развитием ребенка заставляют предполагать, что первичный опыт базируется на группе генетически закрепленных рефлекторных ансамблей, реализующихся тогда, когда возникает необходимость ответа на ту или иную ситуацию. Так, новорожденный младенец закрывает глаза,

когда в них ударяет яркий свет. Это – врожденная защитная реакция. Этот период развития можно назвать *предопытным*, в процессе которого происходит накопление возможных средств адаптации к окружающему миру. В конце этого периода появляются первые признаки опыта, которые можно объединить в понятие *физиологического опыта*. Например, младенец выплевывает соску, но принимает грудь матери. Физиологический опыт – опыт бессознательный и чисто ситуативный; он обычно не распространяется на близкие, но неидентичные ситуации, за исключением негативного опыта, связанного с болевыми раздражителями.

В процессе взаимодействия с внешним миром формируется фиксированная последовательность реакций – то, что И. П. Павлов называл динамическим стереотипом, – которая в дальнейшем может играть двойную роль. С одной стороны, она обеспечивает развитие различных форм взаимодействия с внешним миром, а с другой – препятствует образованию ряда новых элементов поведения. Например, то, что в обыденной практике обычно расценивается как «каприз» ребенка, по сути, отражает его неспособность подавить выработанный ранее стереотип поведения, оказавшийся непригодным в новой ситуации. Эта стадия, по нашему предположению, возникает только после того, как у ребенка возникло понятие «нельзя». С этого периода и начинает формироваться опыт как *психологическое, поведенческое и первично-мировоззренческое* свойство.

Общественный опыт в виде тех или иных норм поведения ребенок получает от своего близкого окружения – родителей, старших братьев и сестер, бабушек, дедушек. Это его первая встреча с решением проблем не путем непосредственного контакта с миром или игровой деятельности; это опыт, опосредствованный такими культурно-историческими феноменами, как речь и язык.

При этом нередко возникают ситуации, когда «сталкиваются» две формы опыта – полученный в деятельности самого ребенка и навязанный ему общественный опыт, выраженный в обобщенном виде посредством императива «нельзя». Превращаясь впоследствии в супер-Эго, императив «нельзя» сопровождает человека на всех этапах его жизни и представлен во всех формах его взаимодействия с миром.

Соответственно, возможны две тактики поведения и деятельности в этой ситуации: первая – это принятие императива и следование его требованиям, т. е. подчинение своего личного опыта (вплоть до отказа от него) общественному опыту; вторая – способность «переступить через «нельзя»» и строить свой жизненный путь вопреки общественному опыту. Эта тенденция у некоторых людей столь

сильна, что она определяет их миропонимание и опыт научного познания мира.

Возможно два варианта психологического разрешения возникающих противоречий. Первый из них заключается в отрицании любых проблем, «уходе в себя» или уходе от общества (в литературе это обычно связывают с проблемой «потерянного поколения», битников, хиппи и т. п.). Другой вариант – это попытка преобразовать общество в соответствии с существующей у человека системой ценностей и идеалов, сделать его более совершенным и справедливым. Конкретным проявлением такого рода активности может стать научная, творческая деятельность, направленная на то, чтобы понять, почему мир такой, каков он есть, раскрыть действующие в нем законы. Конечно, философ или социолог найдет и другие варианты, но, как представляется, они могут лишь дополнить, развить, но не опровергнуть психологическую базу поведения.

В настоящей статье рассмотрены лишь отдельные аспекты многогранной проблемы опыта как психологического феномена. Вероятно, следующим шагом должны стать: разработка критериев классификации различных видов опыта, выявление их различий и сходств, раскрытие связи опыта с другими психологическими феноменами в целостной системе психического мира человека.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1969.
Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Берн Э. Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и группы. Екатеринбург, 2000.
Гегель Г. В. Ф. Новая логика. Т. 3. М., 1972.
Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000.
Ясперс К. Общая психопатология. М., 1997.
Моисеев Н. Н. Современный рационализм. М., 1995.
Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование. М., 1974.

И. А. Галкина

ИСПОЛНЕНИЕ И САМООЦЕНКА В КОНТЕКСТЕ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

Одной из основных особенностей современной психологии является интегративная тенденция, характеризующаяся синтезом знаний, полученных в разных отраслях науки. Междисциплинарный подход применяется для изучения многих теоретических и эмпирических вопросов. Это способствует более глубокому и многостороннему анализу, позволяет находить новые грани исследуемых явлений и творчески переосмысливать уже имеющиеся данные. Среди наиболее актуальных и интенсивно развивающихся проблем психологической науки можно выделить психологию личности, которую, как правило, изучают комплексно, выходя за узкие рамки какого-либо одного подхода. Б. Г. Ананьев подчеркивал необходимость исследования личности с позиций комплексного человекознания (Ананьев, 1977). При этом он отмечал как большую заслугу С. Л. Рубинштейна разработанное им определение интегральной сущности личности.

В контексте проблематики психологии личности нам представляется целесообразным остановить свое внимание на таком феномене, как *взаимосвязь самооценки и исполнительской деятельности*, поскольку изучение вышеназванных феноменов важно для многих разделов психологии.

Актуальность изучения исполнительской деятельности обусловлена изменениями, происходящими в обществе и организациях: гуманизацией труда, повышением значимости личностного фактора, возрастающей потребностью в квалифицированных, высокопрофессиональных работниках. В связи с этим для социальных психологов все большее значение приобретает проблема эффективного управления человеческими ресурсами.

Понятие *исполнительской деятельности* имеет несколько смыслов, поэтому необходимо уточнить, что в данном случае речь идет

о совокупности методов и приемов реализации управленческих решений, принятых руководителем или коллегиальным органом управления и самоуправления и доведенных до субъекта исполнения в форме приказов, указаний, поручений, просьб и т. д. *Субъектами исполнительской деятельности* могут выступать отдельные исполнители, трудовой коллектив в целом или его структурные компоненты. Исполнительская деятельность не совпадает полностью с конкретным видом предметной профессиональной деятельности, являясь в сущности «надпредметной», абстрагированной от частных видов профессиональной деятельности (Журавлев, 2006).

На специфику исполнительской деятельности оказывают влияние множество различных условий, среди которых большое значение имеют психологические особенности личности исполнителей. Одним из конструктов, имеющим «ядерный» статус в системе психологических феноменов, влияющих на особенности взаимодействия человека с окружающей его социальной средой, является самооценка как «основной внутренней рычаг саморегуляции поведения и деятельности» (Чеснокова, 1978; Бороздина, 1999). *Самооценка* – особое образование самосознания личности, результат обобщающей работы в сфере самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Это оценка личностью самой себя, своих качеств и возможностей, особенностей совершаемых действий и поступков, своего места среди других людей.

Самооценка в современной психологии является предметом многочисленных исследований. Учеными рассмотрены такие вопросы, как онтогенез самооценки, ее структура, виды, функции, возможности и закономерности формирования. Однако, несмотря на большое количество накопленного теоретического и эмпирического материала, роль самооценки в контексте проблемы исполнительской деятельности остается малоизученной.

Проблема исполнения началась исследоваться в XX в. в связи с практическими запросами. В рамках отечественной психологии изучались индивидуальные стили деятельности (Климов, 1996), мотивация труда (Каверин, 1998), динамика представлений личности о себе в экстремальных условиях совместной деятельности (Журавлев, Журавлева, Хащенко, 1994), факторы регуляции поведения и деятельности подчиненного (Афанасьев, 1977; Свенцицкий, 1986), социально-психологические свойства и типы исполнения (Журавлев, 1982; Скворцов, 1987 и др.). Зарубежные психологи также обращаются к данной проблематике, но их работы в основном носят прикладной, а не теоретический характер.

Оценивая состояние разработки проблем руководства и исполнения, можно с уверенностью констатировать, что исследователи, прежде всего, делают акцент на изучении психологии управления. В отечественной и зарубежной психологии существует множество научных трудов, посвященных описанию психологических основ руководства, в то время как психология подчинения в большинстве случаев остается вне внимания исследователей. Однако исполнительская деятельность также играет важную роль в становлении реального управленческого взаимодействия, и ее значение настолько велико, что целесообразно выделить, наряду с психологией руководства, психологию исполнения как отдельное научное направление, которое в перспективе может стать относительно самостоятельным разделом организационной психологии.

Проанализировав состояние исследований, направленных на изучение взаимосвязи исполнительской деятельности с личностными факторами, можно сказать, что в последнее время данная проблематика приобретает все большую актуальность. В современной зарубежной психологии развиваются представления об эффективности личности, критерием чего отдельными авторами выделяется успешное выполнение задач субъектом при возрастании их сложности. Эффективность личности, таким образом, реконструируется на основе анализа продуктивности ее деятельности. Вопрос заключается в том, что именно при прочих равных условиях в продуктивность деятельности привносит личностный фактор и, в частности, самооценка? Ряд исследователей высказывает мысль о специфической роли этого образования в эффективности труда. Так, Л. Н. Корнеева указывает, что на профессиональную деятельность специалиста оказывает влияние параметр высоты самооценки. Высота самооценки влияет на уровень целей и широту профессиональных планов субъекта. Адекватная самооценка профессионала определяет степень расхождения между уровнем его притязаний и реальным уровнем осуществления деятельности, точность постановки целей, адекватную эмоциональную реакцию на различные результаты деятельности. Завышенная самооценка способствует постановке целей, не соответствующих возможностям профессионала: он ориентирован на успех, пренебрегает необходимой информацией, не развивает больших усилий для достижения своих целей. Заниженная самооценка приводит к пассивности, боязни ответственности, к склонности профессионала ставить легкие цели и задачи; к ожиданию неуспеха. Неадекватная самооценка не позволяет специалисту полностью реализовать свои возможности в профессиональной деятельности (Корнеева, 1989).

Ю. А. Борисов, И. А. Кудрявцев установили, что у успешных менеджеров наблюдается тенденция к завышенной самооценке. У них высокий уровень самоуважения; они полны уверенности в своих силах, оптимистически прогнозируют будущее, стремятся постоянно повышать уровень целей и требований к себе. Напротив, в образе мира неуспешных менеджеров нет видения себя ответственными и автономными в пределах своей компетенции лидерами, отсутствует властная ролевая диспозиция, смысловая установка на эффективное управление подчиненными (Борисов, Кудрявцев, 2003).

С. В. Славнов в проведенном исследовании образа успешного профессионала выявил у опытных сотрудников следующие оценки по личностным чертам: они быстро и легко входят в контакт, хорошо контролируют свои эмоции, характеризуются наблюдательностью, адекватной самооценкой и т. д. (Славнов, 2003).

Таким образом, согласно вышеназванным исследованиям, можно сделать следующие выводы: самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе; выступает в качестве важной детерминанты деятельности и социального поведения человека. Она выполняет регуляторную и защитную функции, влияя на развитие личности и ее взаимоотношения с другими людьми. Отражая степень удовлетворенности или неудовлетворенности человека собой, уровень самоуважения, самооценка создает основу для восприятия им собственного успеха или неуспеха, достижения целей определенного уровня, т. е. уровня притязаний личности.

Рассмотрим исследования, в которых изучается роль самооценки в свете проблемы компетентности, которая определяется посредством отношения между успехом и используемыми усилиями при выполнении деятельности. В зависимости от ответа на вопрос о связи уровня самооценки и компетентности личности эмпирические исследования можно разделить на три основные группы. Самая большая группа исследований постулирует прямую взаимосвязь высокого уровня самооценки и компетентности. У людей с низкой самооценкой обнаруживается ряд признаков снижения компетентности. Они менее самостоятельны, более внушаемы и в то же время менее способны убеждать своих партнеров по общению. Низкая самооценка у них связана с высокой тревожностью и высокой стеснительностью, что, в свою очередь, отрицательно влияет на их социальную компетентность. Они более склонны обращать внимание на негативные моменты в своей работе и чаще отказываются от ее

выполнения при возникновении каких-то сложностей (Дилова, 1988). У этих людей страх неуспеха доминирует над надеждой на успех и это приводит к формированию уровня притязаний, неадекватного их способностям (Хекхаузен, 1986). Такие люди часто не могут достаточно полно использовать свои потенциальные возможности и способности, боятся ответственной работы, сомневаются в том, что могут преодолеть трудности для достижения поставленной цели. Как правило, это малообщительные, неуверенные в себе, замкнутые люди. Заниженная самооценка иногда приводит к «выученной беспомощности» – человек заранее «опускает руки» перед трудностями и проблемами, поскольку не верит в свои силы (Толорадова, 2002).

Вместе с тем есть и такие исследования, в которых низкая самооценка представляется как положительное явление. Так, согласно данным Вугне, люди с низкой самооценкой характеризуются большей реалистичностью в процессе самопознания; у них более выражена тенденция к самоанализу (цит. по: Дилова, 1988). Они легче принимают негативную информацию о себе, что помогает им осознать свои недостатки. Такие люди легко поддаются педагогическому или терапевтическому воздействию. Brockner установил, что респонденты с низкой самооценкой проявляют большую гибкость в трудовом поведении по сравнению с испытуемыми, обладающими высокой самооценкой (там же). Weiss и Knight показали, что при решении проблем люди с низкой самооценкой предпринимают больше ориентировочных и подготовительных действий, поэтому они часто добиваются лучших результатов (там же). Н. Hiebisch и М. Vorverg приводят данные, свидетельствующие о том, что у руководителей, успешно выполняющих свою управленческую деятельность, самооценка обычно несколько ниже, чем оценки, даваемые им сотрудниками (Hiebisch, Vorverg, 1980).

В ряде исследований установлено, что высокая компетентность личности сопровождается средним уровнем самооценки; крайне высокий уровень самооценки связан с полным отсутствием самокритичности, а крайне низкий уровень самооценки – с патологической депрессивностью (цит. по: Дилова, 1988). К сожалению, исследований, в которых сопоставляются три уровня самооценки, гораздо меньше, чем тех, в которых сопоставляются только два крайних ее уровня.

Вышеизложенные результаты приводят к выводу о важности реалистичности самооценки, ее адекватности действительным личностным свойствам. Значение реалистичной самооценки для компетентной деятельности очевидно. Несмотря на это, большая часть эмпирических исследований направлена на выявление связи между

абсолютным уровнем самооценки и поведением личности, безотносительно к феномену адекватности самооценки. Вероятно, причиной этого является трудность в выделении эмпирических критериев адекватности обобщенного ценностного отношения к собственной личности. Точное определение адекватности самооценок возможно только в отношении конкретных деятельностей, имеющих измеримый результат. Это очень существенный аспект проблемы, который нельзя упускать из виду.

Выяснение роли самооценки требует опоры на теоретические положения, которые могла бы послужить основой для анализа и систематизации эмпирических результатов. Анализ литературы приводит к выводу, что образ «Я» в целом и самооценка в частности подчиняются в своем регулятивном функционировании трем основным принципам.

Во-первых, цель самопознания – обеспечить адаптивность поведения через адекватное отражение собственных личностных возможностей и особенностей. Этот принцип условно можно назвать принципом реальности (не имея в виду фрейдистское понимание «Я» как психической инстанции). Второй принцип функционирования образа «Я» вытекает из теорий когнитивной консистентности (Glass, 1968 и др.), которые постулируют универсальную психическую тенденцию к формированию непротиворечивых (консистентных) познавательных структур. Соответственно этому постулату, утверждается, что личность ищет такие формы поведения, которые отвечают уже сформированному образу «Я». Возрастно-психологические исследования показывают, что тенденция к сохранению привычной самооценки обнаруживается еще в подростковом возрасте (Дилова, 1988).

Третий принцип включает предположение, что у человека есть фундаментальная потребность в высоком самоуважении. Этот взгляд известен как теория повышения самооценки (Diploye, 1977). Из нее следует, что человек стремится к такому поведению, которое обеспечило бы позитивное содержание образа «Я», и что он склонен отвергать неблагоприятную информацию о себе.

Действие указанных трех принципов обнаруживается во всех существенных моментах регуляции деятельности. Так, например, Bachmana и Second показали, что человек стремится к таким социальным ролям, которые позволяют ему реализовывать поведение, отвечающее образу «Я» (цит. по: Дилова, 1988). Вместе с тем А. К. Korman (1974), опираясь на результаты своих исследований, утверждает, что эта тенденция выражена только у личностей с высокой самооценкой. Люди с низкой самооценкой, не принимающие своей

личности такой, какая она есть, не ищут ее утверждения в социальной деятельности.

Еще одна сфера действия обсуждаемых принципов – это целеполагание и формирование уровня притязаний. Как утверждает D. J. Campbell, уровень притязаний является результатом действия трех тенденций: реалистической оценки собственной компетентности, основанной на прошлом опыте; стремления к защите самооценки (избегание неуспеха) и стремления повысить свою самооценку (Campbell, 1982). Здесь ясно проявляется взаимодействие рассматриваемых трех принципов. Способом защиты самооценки от дальнейшего ее понижения является уже упомянутый уровень притязаний у людей с низкой самооценкой. Они выбирают или самые легкие, или самые трудные цели, потому что легкие цели обеспечивают успех, а трудные – оправдание неуспеха.

Способ выполнения данной деятельности тоже детерминирован самооценкой, прежде всего, ситуативной – относительно конкретной деятельности. Оценивая свои способности и трудность деятельности, личность определяет самый подходящий способ ее выполнения, а также необходимое для этого усилие. В ходе выполнения деятельности самооценочные процессы проявляются в форме корректировки самооценок.

Существуют, однако, и такие парадоксальные данные, согласно которым люди с низкой самооценкой как будто сами подготавливают плохие результаты своей деятельности, не проявляя для ее выполнения нужных усилий (цит. по: Дилова, 1988). Эти данные не поддаются однозначной интерпретации. Их можно объяснить или в соответствии с принципом консистентности, следуя которому деятельность направлена на подтверждение низкой самооценки, или в соответствии с принципом повышения самоуважения, согласно которому заниженное усилие – более приемлемое объяснение неуспеха, чем недостаток способности.

Это приводит к вопросу об оценивании результата собственной деятельности, которое является одним из основных источников самоуважения. Оценивание результата собственной деятельности имеет для личности, как познавательное (выводы для дальнейшей деятельности), так и эмоциональное значение (переживание успеха или неуспеха). При этом очень существенной является каузальная атрибуция результата. Как известно, люди объясняют результаты своих достижений четырьмя основными причинами: степенью трудности задачи, собственными способностями, степенью усилия и внешними обстоятельствами. Успех будущей деятельности можно предвидеть, прежде всего, на основе устойчивых факторов

(трудность и способность), а для самооценочных эмоций решающими являются внутренние, субъективные факты (способность и усилие). Стремление к повышению самоуважения здесь проявляется в так называемой «самоугодной» атрибуции – успехи объясняются внутренними факторами – способностями, а неудачи – внешними факторами или недостатком усилия. Имеются, однако, данные, что эта тенденция присуща только людям с высокой общей самооценкой. Люди с низкой самооценкой, в соответствии с принципом консистентности, объясняют свои успехи внешними факторами, а неудачи – субъективными факторами (Хекхаузен, 1986).

А. К. Когман приводит факты, свидетельствующие о том, что чем ниже общая самооценка, тем меньше успехи личности связываются с удовлетворенностью собой, в то время как неудачи переживаются более тяжело. После неудача люди с низкой самооценкой обычно ухудшают выполнение деятельности, а люди с высокой самооценкой, напротив, повышают усилия в целях улучшения результата (Kogman, 1974).

Таким образом, компетентность деятельности и самооценочные процессы взаимосвязаны. С одной стороны, субъект непрерывно оценивает свои собственные действия именно в аспекте их компетентности. Как утверждает Vallacher, основные критерии самооценки – это компетентность и моральность собственных действий. С другой стороны, от адекватного оценивания собственных возможностей в осуществлении деятельности в решающей степени зависит адекватность самой деятельности. Способность к реалистическому самопознанию можно рассматривать как специальный вид компетентности – рефлексивная компетентность, которую Игнатов определяет как компонент социальной компетентности. Как показывает ряд исследований, рефлексивная компетентность зависит не только от познавательных возможностей личности, но и от некоторых специфических мотивационных механизмов глубинно-психологического характера (см. Дилова, 1988). Рефлексивность определяется как личностное психическое свойство личности, обеспечивающее контроль и регуляцию в системе «человек – жизненная ситуация», а следовательно, и «человек – производственная ситуация». Она обращает субъекта деятельности к его профессиональному опыту с целью анализа происходящего как бы со стороны, с позиции пребывания «над ситуацией». Каждый человек обладает определенным уровнем рефлексивности, который зависит от индивидуальных особенностей и может меняться на протяжении жизни.

В диссертационном исследовании О. В. Филатовой были получены результаты, согласно которым между уровнем рефлексивности

и эффективностью деятельности исполнительского типа (по интегральному параметру) существует устойчивая закономерная связь. Анализ выявленной зависимости позволяет сделать вывод, что группа низкореклексивных исполнителей имеют низкие показатели. В группе среднереклексивных исполнителей наблюдается повышение уровня эффективности деятельности, причем возрастание показателя «рефлексивность» влечет за собой и повышение показателя «эффективность деятельности». Однако после определенной величины в группе высокореклексивных исполнителей наблюдается остановка в увеличении показателя эффективности деятельности при дальнейшем нарастании показателя по уровню рефлексивности. Другими словами, на шкале индивидуальной меры рефлексивности имеется «точка насыщения», после которой и прекращается повышение показателя эффективности профессиональной деятельности при продолжении роста индивидуальной рефлексивности (Филатова, 2005).

Интерпретируя полученные данные, можно отметить тот факт, что для низкореклексивных исполнителей низкий уровень развития рефлексивности затрудняет критическое осмысление текущей деятельности, мешает выделять и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, вносить коррективы в ход выполнения деятельности, оценивать себя в момент исполнения, что существенно осложняет процессы прогнозирования предстоящей деятельности.

Для высокореклексивных исполнителей характерны: чрезмерный контроль и постоянный анализ своей деятельности и деятельности коллег; попытки выявлять причины и следствия своих действий в прошлом, будущем и при выполнении текущей деятельности. Им свойственно тщательное обдумывание своей деятельности, ее планирование и прогнозирование всех ее возможных деталей. Они очень зависимы от коллег и окружения.

Есть и другие исследования, посвященные сходной проблематике. Так, предложенная В. П. Зинченко структура сознания указывает на взаимосвязь между рефлексией и самооценкой, Я-концепцией. Х. Г. Толорадова отмечает, что у начинающих специалистов на эффективность деятельности сильнее влияет эмоционально-ценностная составляющая самооценки, поскольку рефлексивный ее компонент сформирован еще слабо в связи с недостатком информации об особенностях деятельности. Однако, по мере накопления профессионального опыта, роль эмоционального компонента снижается и актуализируется лишь в экстремальных условиях, а на первый план выходит когнитивная составляющая самооценки, т. е. умение личности оценивать свои возможности на основе прошлого опыта (Толорадова, 2002).

Таким образом, рефлексия, являясь регулятивным компонентом деятельности, выступает необходимым условием эффективной реализации профессиональной деятельности, в том числе и деятельности исполнительского типа. Рефлексия, с одной стороны, выступает как основной механизм самосознания, с другой – как продукт его деятельности (Филатова, 2005).

Подводя итоги анализа исследований по рассматриваемой проблематике, можно сказать, что она приобретает все большую актуальность для психологии и нуждается во всесторонней как теоретической, так и практической разработке. Эмпирические исследования исполнения и самооценки требуют дальнейшего развития и более глубокой интерпретации, которая будет возможна при использовании данных из различных областей психологической науки (инженерной и социальной психологии, а также психологии личности).

С. Л. Рубинштейн еще в 1922 г. писал о том, что человек и его психика формируются и проявляются в деятельности, которая обуславливает формирование сознания и самосознания, психических процессов, свойств личности, а они, в свою очередь, являются регуляторами деятельности, условиями ее адекватного выполнения (Рубинштейн, 1986). Таким образом, изучение взаимовлияния исполнения и самооценки очень важно с точки зрения перспектив комплексного человекознания, так как позволяет лучше понять как личность, так и деятельность человека. Это еще раз свидетельствует об огромном значении для развития психологии представления С. Л. Рубинштейна об интегративной сущности личности и включении ее в интегральную систему человекознания (Ананьев, 1977).

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом. М., 1977.
Борисов Ю. А., Кудрявцев И. А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена. Психосемантика // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 91–103.
Бороздина Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки / Автореферат дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
Дилова М. А. Самооценка и компетентность личности // Актуальные вопросы психологии личности. М., 1988. С. 118–133.
Журавлев А. Л. Типы исполнения указаний руководителя и культура управленческого труда // Культура труда как резерв повышения эффективности производства. Уфа, 1982. С. 108–110.

- Журавлев А. Л., Журавлева Е. В., Хащенко В. А. Динамика представления личности о себе и других (партнерах) в экстремальных условиях совместной деятельности // Психический образ: строение, механизмы, функционирование и развитие. М., 1994.
- Каверин С. Б. Мотивация труда. М., 1998.
- Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вестник ЛГУ. Вып. 4. Л., 1989. С. 91–96.
- Климов Е. А. Психология профессионала. М., 1996.
- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
- Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления. Л., 1986.
- Скворцов В. В. Влияние управленческой концепции руководителя на организацию исполнительской деятельности подчиненных: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
- Славнов С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 82–90.
- Толорадова Х. Г. Самоактуализация как важнейший аспект самооценки личности // Психология трудовой деятельности и творчества. М., 2002. С. 34–37.
- Филатова О. В. Рефлексивность как детерминанта деятельности исполнительского типа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. М., 1986.
- Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 26–27.
- Campbell D. J. Determinants of choice of goal difficulty level // J. of Occupational Psychology. 1982. P. 79–85.
- Diploye R. L. A. Critical review of Korwan's self-consistency theory of work motivation and occupational choice // Organizational Behavior and Human Performance. 1977. P. 108–126.
- Glass D. Theories of consistency and the study of personality // Handbook of Personality Theory and Research. Chicago, 1968.
- Hiebisch H., Vorverg M. Sozialpsychologie. Berlin, 1980.
- Korman A. K. The psychology of motivation. Englewood Cliffs, 1974.

Т. В. Галкина, М. С. Симонова

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ КРЕАТИВНОСТИ
И МОТИВАЦИИ В АКТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ
МЕТОДОВ ВОСТОЧНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Значительные изменения, происходящие сегодня в российском обществе, создают принципиально новую ситуацию для развития психологической науки, в целом, и психологии личности и индивидуальности, в частности. Характерной чертой развития современной психологии является интеграция разных областей знания в целостном изучении человека. Истоки интегративной тенденции в развитии психологической науки восходят к работам В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. Специфика ананьевского подхода к личности заключалась во включении личности в широкий контекст человекознания (К. А. Абульханова-Славская). Его заслуга связана с обоснованием центрального места психологии в системе наук о человеке, ее межпредметных связей, что не учитывалось ранее при анализе проблем личности.

К началу третьего тысячелетия сделан следующий важный шаг по пути реализации принципа комплексного изучения человека. Возникла тенденция интеграции знаний, накопленных в психологической науке и смежных с ней областях и во внеаучных сферах познания психического мира человека. В перспективе это может обеспечить более целостное понимание человека как субъекта психической деятельности (В. А. Кольцова, 2004).

Подтверждением усиления интегративной тенденции в современной психологической науке является бурное развитие так называемой поп-психологии, выступающей «универсальным интегратором» всех подходов к пониманию человеческой психики, сформировавшихся в истории человечества (А. В. Юревич). Опыт развития поп-психологии демонстрирует наличие в обществе выраженной потребности в психологическом знании, накопленном не только западной психологией, но и восточной наукой. Это побуждает

западную психологию к ассимиляции принципов и положений восточной философии и медицины, а также различных восточных психотехник, в частности медитации.

Программа исследования

Учитывая указанные тенденции в развитии современной психологической науки, представляется интересным рассмотреть некоторые принципы восточной философии и показать возможность их применения для развития здоровой творческой личности, в нашем конкретном случае – студентов-актеров театральных вузов.

В данной работе была поставлена проблема изучения динамики проявления креативности и мотивации студентов-актеров в процессе их специфической творческой деятельности под воздействием методов восточной саморегуляции. Анализ литературы показал, что в современной психологической науке практически нет теоретических и эмпирических исследований по данной тематике.

В ходе теоретического исследования была выявлена специфика креативности у студентов-актеров, заключающаяся в «высвобождении» творческих возможностей и повышении профессиональных умений. Актер с высокой степенью креативности – это создатель новых идей, подходов и решений. Он ориентируется, прежде всего, на процесс творчества, а не на результат своей актерской деятельности.

В нашем эмпирическом исследовании, проведенном с 56 студентами-актерами в возрасте 17–19 лет, выявлялись: степень развития креативности, тип мотивации, а также особенности самочувствия, активности и настроения у респондентов до и после специальных практических занятий (медитация и психофизическая гимнастика «цигун»). Исследование состояло из трех этапов: первого и третьего – диагностико-констатирующих этапов и второго – формирующего. На первом и третьем этапах в психодиагностических целях были использованы следующие методики: невербальный тест исследования креативности Торренса «Незакоченный рисунок»; методика О. Ф. Потемкиной «Выявление установок на «процесс деятельности» – «результат деятельности»; опросник САН («самочувствие, активность, настроение») В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарая и М. П. Мирошникова. Второй этап исследования включал в себя практический курс специальных занятий психофизической гимнастикой «цигун» и медитативные техники обращения к творческому состоянию.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные в целом подтвердили выдвинутую гипотезу о влиянии восточных методов медитации и специальной формы психофизической гимнастики на рост творческих

способностей, смену типа мотивации студентов-актеров, а также на особенности их самочувствия, активности и настроения. Можно сделать вывод, подтвержденный статистически значимыми результатами, что студенты-актеры были менее креативны до формирующего эксперимента, чем после завершения курса специальных занятий, проходивших в течение 12 дней (Т. В. Галкина, М. С. Симонова, 2007).

У студентов произошло изменение типа мотивации – ее переориентация на *процесс творчества, а не на результат*.

Сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов показал, что восточные методы саморегуляции достаточно сильно влияют и на гармонизацию психофизического состояния: значительно улучшилось самочувствие, активность и настроение студентов-актеров, прошедших курс занятий.

Результаты исследования могут использоваться при проведении практических занятий по психологии креативности в театральных вузах, при чтении курсов психологии актерского мастерства и психологии творчества, а также в качестве практических рекомендаций самим студентам актерам.

Таким образом, мы видим, что ананьевский подход к исследованию личности – включение ее в интегральную систему человекознания – не только не утратил своей актуальности, но в условиях современного развития психологической науки получает дальнейшее развитие. В этом видится огромная значимость и актуальность работ Б. Г. Ананьева.

Н. В. Голубина

АВС-КОГНИТИВНЫЕ ТИПЫ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ: НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ

Одним из важнейших источников развития в отечественной психологии комплексных исследований является концепция синтетического человекознания Б. Г. Ананьева. В ней обоснована центральная позиция психологии в системе наук о человеке, подчеркнута важность интеграции разных областей научных знаний как основы исследования эволюции человека и его роли в экологических системах (Ананьев, 1977).

В современной психологии идеи Б. Г. Ананьева получили дальнейшее развитие при разработке исследовательских и коррекционных методов (Дружинин, 2003). Психология активно осваивает исследовательский инструментарий других наук, используя его для решения стоящих перед нею задач. Еще Ананьев отмечал возможности кибернетического похода в психофизиологическом исследовании, позволяющие использовать комплекс специальных эмпирических методов, верифицирующих данные о состоянии субъекта (Ананьев, 1977).

К числу продуктивных способов воздействия на человека относится *когнитивная психотерапия*. Наибольший интерес представляет рационально-эмоционально-поведенческая психотерапия (РЭПТ), ориентированная на коррекцию эмоциональных нарушений, вызванных дезадаптивным мышлением, которое, по мнению американского ученого А. Эллиса, выводит людей из состояния душевного равновесия. Автор утверждает, что не все люди способны последовательно анализировать события, происходящие в мире, т. е. мыслить научно, рационально. Преимущества метода РЭПТ состоят в то, что он: 1) очерчивает круг проблем, затрагивающих психику человека; 2) рассматривает разные формы психических расстройств; 3) является краткосрочным;

4) обучает логико-эмпирическому восприятию жизни (цит. по: Касинов, 1995).

Согласно А. Эллису, регулирование поведения в идеале может быть представлено в виде трехкомпонентной формулы:

- А (activating event) – что индивид воспринял;
- В – что подумал;
- С (consequences) – что сделал.

Однако в реальности человек не всегда бывает логичным: компонент «В» – когниции – либо вообще «выпадает», либо отражает реальность в искаженном виде. С точки зрения физиологии, теория «АВС» объясняется данными о когнитивных и эмоциональных зонах мозга (Макмаллин, 2001).

Цель и методы исследования

В развитие этой концепции нами рассматриваются АВС-когнитивные типы как дисфункциональные убеждения:

- 1) А-тип – *спонтанный*; его поведение описывается формулой «ВС» – подумал, предположил, представил, начал действовать, почувствовал;
- 2) В-тип – *реактивный*; его поведение описывается формулой «АС», в которой отсутствует звено обдумывания;
- 3) С-тип – *воздержанный*; его поведение описывается формулой «АВ» – воспринял стимул и ситуацию, подумал и воздержался.

Согласно нашей гипотезе, АВС-когнитивные типы дисфункциональных убеждений имеют многоуровневую обусловленность, включающую нейрофизиологические предикторы иерархической индивидуальности (Ананьев, 1980; Ашмарин, 1997; Бурлакова, 1990; Мерлин, 1986; Сидоренко, Кутепов, 1994; Симонов, 1987; Бехтерева, 2003; Соколов, 1997; Данилова, 1999; Александров, 2001; Крупнов, 1992; Аминев, Аминев, 1998 и др.).

В исследовании приняли участие 275 девушек и 110 юношей в возрасте 17–25 лет. Авторский опросник «АВС-когнитивные типы А. Эллиса» (© Г. и Э. Аминевы, 1999) имеет три шкалы: А-тип (спонтанный), В-тип (реактивный), С-тип (воздержанный). Общая алогичность – суммарная шкала. Примеры вопросов: «Я стремлюсь заранее предвидеть ситуацию и принять меры» (А); «Если будешь думать, можешь упустить удар» (В); «Я всегда воздерживаюсь от принятия мер, если даже меня обидели» (С) (Нейрокриминология, 2001).

Запись ЭЭГ проводилась с соблюдением принятых требований и стандартов на 19-канальном электроэнцефалографе «Нейрон-спектр-3».

Результаты

В качестве критерия построения типологии дисфункциональных убеждений выступало преобладание того или иного типа дисфункций в зависимости от личного опыта субъекта.

В табл. 1 представлены статистические моменты, обнаруживающие общую тенденцию превышения средних значений АВС-типов у юношей сравнительно с девушками: А-тип – $1,37 \pm 0,04$; В-тип – $0,70 \pm 0,04$; С-тип – $1,16 \pm 0,03$. Соответственно, средние значения у них выше по суммарной шкале «общая алогичность». Математический анализ показал статистическую значимость результатов по критерию Стьюдента $t = 1,97$ ($p < 0,5$), что подтверждает половые различия С-когнитивного типа дисфункциональных убеждений.

Таблица 1
Половые различия АВС-когнитивных типов

Тип	М (девушки)	М (юноши)	D	t
А-тип	$1,29 \pm 1,29$	$1,37 \pm 0,04$	-0,08	1,90
В-тип	$0,69 \pm 0,69$	$0,70 \pm 0,04$	-0,01	0,20
С-тип	$1,08 \pm 1,08$	$1,16 \pm 0,03$	-0,08	1,97
Алогичность	$1,02 \pm 1,02$	$1,08 \pm 0,03$	-0,06	1,87

Примечание: А-тип – спонтанный; В-тип – реактивный; С-тип – воздержанный. N (дев) = 275, N (юн) = 110. $f = (n \text{ дев} + n \text{ юн}) - 2$, при $f = 365$, $t = 1,97$, $p < 0,05$

Подтвердилась устойчивость результатов по методике «АВС-когнитивные типы дисфункциональных убеждений» во времени, о чем свидетельствуют измеряемые показатели одних и тех же испытуемых, обследованных в 2002 и в 2006 гг.: $t = 0,35$, $p < 0,10$ ($t = 1,72$).

Корреляционное исследование АВС-когнитивных типов и ЭЭГ ритмов мозга подтвердило гипотезу о наличии эргонтических связей (Ананьев, 1977, с. 211).

Были получены значимые отрицательные корреляционные связи: А-типа с дельта-ритмом $\delta r_{05} = -0,37$ и альфа-ритмом при фотостимуляции 4Гц $\alpha - 4 r_{05} = -0,37$ и при 18Гц $\alpha - 18 r_{01} = -0,42$.

Выявлена положительная связь В-типа с α -ритмом $r_{01} = 0,41$ корреляционной матрицы.

* Нейрософт, Россия, сертифицирован по Международному стандарту ISO 9002; лицензия № 02-01-000085 от 02.12.2004, Гос. р. № 1030204601371), по системе 10-20 (Г. Джаспер, 1958), N = 41 дев.

Не обнаружено корреляций ЭЭГ ритмов мозга с С-типом дисфункциональных убеждений.

Выводы

- 1 Как показало исследование, в чистом виде АВС-типы не встречаются.
- 2 В возрасте 17–25 лет дисфункциональные убеждения не изменяются.
- 3 Частично подтвердилась гипотеза о существовании нейрофизиологических предикторов у А, В-когнитивных типов дисфункциональных убеждений.
- 4 Получены отрицательные корреляционные связи А-типа с дельта-альфа-ритмом, которые в теории Э. А. Голубевой выступают в качестве индикаторов свойств нервной системы.
- 5 С-тип не имеет нейрофизиологического предиктора.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2002.
- Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
- Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология. СПб., 2003.
- Кассинов Г.* Психотерапия: От теории к практике: Материалы I съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. СПб., 1995. С. 88–98.
- Макмаллин Р.* Практикум по когнитивной терапии. СПб., 2001.
- Нейрокриминология: субмолекулярные методы. Бюллетень экспериментальных отчетов. Ч. 8 / Под ред. Г. А. Аминова, Э. Г. Аминова. Уфа, 2001.

А. А. Гостев

ПСИХОЛОГИЯ ВТОРИЧНОГО ОБРАЗА В НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ Б. Г. АНАНЬЕВА

Среди выдающегося психологического наследия Б. Г. Ананьева необходимо отметить его вклад в психологию познавательных процессов, в частности в изучение проблемы образных явлений, являющейся чрезвычайно актуальной, однако и по сей день отстающей в своей разработке от исследования других психических процессов. Введенный Б. Г. Ананьевым термин «вторичный образ» (содержание которого развивалось им самим и его учениками) может выступать в качестве обобщающего для широкого спектра *образных феноменов*. Понятие вторичного образа охватывает различные виды репродуктивных образов памяти: образы-представления, воображение и фантазию, сновидения и пр. Речь идет о спектре внутренних образов, определяемых в широком смысле как образы предметов, явлений, ситуаций, произвольно воспроизводимые человеком «в уме», либо произвольно появляющиеся в сознании *в отсутствие непосредственно воздействующего стимула-прообраза*.

Б. Г. Ананьев показал, что изучение представлений относится к узловым проблемам психологической науки, значимым для решения ее теоретических и прикладных задач. На основе его исследований вторичные образы с большей определенностью стали выделяться в психологии как самостоятельный элемент в системном описании психики. Работы Ананьева помогают осознать, что без всестороннего исследования сферы вторичных образов невозможно изучение полифункциональности психического образа, внутреннего мира личности, социальных представлений и многого другого. Следует иметь в виду, что проблематика вторичного образа, являясь элементом концепции Ананьева, была вписана им в систему человекознания. Это заложило возможность рассмотрения образных явлений в широком *междисциплинарном контексте*.

В этой связи укажем на некоторые моменты, которые могут быть рассмотрены как продолжение идей Ананьева в исследовании психологии вторичных образов.

Первое. Учитывая неполноту и фрагментарность изучения образных явлений, мы поставили задачу осмысления многообразия образного опыта и описания феноменологии вторичных образов различных классов. Введено понятие образной сферы человека и дано описание данного феномена на нескольких уровнях:

- а) как классификация-систематика, типологизация образных феноменов;
- б) как множество вторичных образов, пережитых конкретным человеком;
- в) как множество форм потенциальных образов, которые могут быть представлены в индивидуальном сознании людей при определенных условиях.

Образная сфера человека понимается как многомерная, многоуровневая динамическая подсистема психики, в частности сенсорно-перцептивная организация человека, «элементы-образы» которой в комбинации друг с другом выполняют специфические функции в процессах психического отражения и регулирования поведения в соответствии с жизненной ситуацией субъекта.

Предложено несколько вариантов целостного описания образной сферы. Совместно с В. Ф. Рубахиным разработана дихотомическая классификация вторичных образов. Опираясь на подход В. А. Ганзена, удалось дать описание образной сферы как состоящей из классов и подклассов вторичных образов, упорядоченных в соответствии с условными уровнями активации сознания и замкнутых в «кольцо». Систематика открыта типологизации подклассов образов в секторах «кольца» по ряду оснований, например, продуктивность-репродуктивность и произвольность – непроизвольность, факторы порождения образов, особенности содержания образа в смысле «реально-бытийного» и «виртуально-инойбытийного». Получены «феноменологические кирпичики» для более целостного представления об образном опыте личности, в том числе, в спектре особых состояний сознания.

Описание характеристик образной сферы соотносится с интересом Б. Г. Ананьева к изучению взаимосвязей психических показателей. В этом плане отметим проведенную нами совместно с Б. М. Петуховым: 1) систематизацию и расширение набора исходных характеристик, описывающих конкретные классы вторичных образов в связи с процедурами их измерения; 2) нахождение

минимально достаточного набора интегральных характеристик, нивелирующих разброс парциальных показателей; 3) изучение соотношения общих и парциальных характеристик.

Принципиальным является вопрос о методах рефлексии переживаний вторичных образов и их субъективного оценивания. Субъективное оценивание вторичного образа показало себя как адекватный измерительный инструментарий, выявляющий систему характеристик, обладающих диагностическим и прогностическим потенциалом. Анализ функциональной нагрузки параметров образной сферы в решении различных задач подтвердил, что объективные и субъективные измерения не сводимы друг к другу и оценивают разные особенности «образности».

Изучение *индивидуальных особенностей* образной сферы в плане раскрытия ее полифункциональности соотносится с интересом Б. Г. Ананьева к дифференциально-психологическому подходу к изучаемым психическим явлениям. Соответственно, нами был поставлен вопрос: какой вклад вносят определенные сочетания характеристик вторичных образов конкретных классов в адекватность психического отражения, в эффективность психического регулирования? Наши исследования показали роль индивидуальных особенностей в решении познавательных и коммуникативных задач. Например, это касалось создания образа телесюжета, который являлся следствием взаимодействия друг с другом индивидуальных представлений о нем у различных категорий телевизионных работников, характеризующихся индивидуальными особенностями образной сферы.

Второй момент наших исследований связан с углублением исследования *субъективной формы образного опыта*. Изучение Ананьевым проблемы вторичного образа, раскрытие психологии чувственного познания на уровне представлений внесло весомый вклад в разработку проблемы *субъективности*, значение которой как важнейшего психологического феномена в последние десятилетия стало очевидным. Идеи Б. Г. Ананьева в созвучии с наследием С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского, ряда современных исследователей проблемы помогают рассматривать образную фактологию внутреннего мира как *выражение* субъективного и *отражение* объективного. Это привело к осмыслению переживания, описанию и пониманию человеком содержания «образного послания», «образного события» (в терминах подхода В. А. Барабанщикова). В этом контексте получил обоснование феноменологически-герменевтический подход к изучению образной сферы. Анализ того, что представляет собой образ как событие

внутреннего мира, как он переживается и понимается человеком, позволяет исследователю выйти на онтологический статус образной сферы – на анализ образного явления как имеющего *самоценностное* бытие. Отталкиваясь от макроописания человека в наследии Ананьева (индивид, субъект, личность индивидуальность) в проблеме онтологического статуса образа можно выделить гносеологический, праксеологический, морфологический и аксиологический аспекты. Относительно последнего подчеркнем значение переживаний *нравственно-духовных измерений человеческого бытия и религиозных смыслов*, открывающихся человеку через его образную сферу, в частности через символические образы, символическое мышление.

Третий момент, вытекающий из вопроса об онтологическом статусе вторичного образа, связан с введением понятия о так называемой *трансляционной функции* образной сферы, ответственной за отражение – регулирование в процессе контакта субъекта с латентными для осознания областями своего внутреннего мира, в единстве реальных и идеальных его измерений. Речь идет о функции, связанной с «перенесением в сознание» субъекта, «переводом в пространство его переживаний» некоей латентной информации о мире и самом себе. Понятие «трансляционности» охватывает явления как бы непосредственного показа субъекту психического материала (говоря метафорически, на некоем «внутреннем экране»), переживания им этого материала с возможностью уловления смыслов. Огромная информационная емкость симультанно предстает перед «внутренним взором». Появляется возможность отражения разных уровней бытия личности, в результате чего формируется индивидуальная картина мира. Понятно, что в исследовании трансляционной функции осуществляется выход на проблемы символического познания мира.

Трансляционная функция выступает одним из высших уровней *психической саморегуляции*. Поэтому в своих исследованиях мы поставили вопрос о роли нравственно-духовных смыслов, открывающихся в образном опыте. Это – *четвертый* момент нашего подхода к образной сфере в развитие наследия Ананьева.

Образы символически выражают духовно-нравственные, философско-мировоззренческие ценности, неявные на уровне повседневного сознания аспекты окружающего мира. Переживания духовных состояний – это встречи внутреннего мира человека с трансперсональным опытом, с архетипами коллективного бессознательного, видениями, субъективно воспринимаемыми как откровения об объектах высшего идеального бытия. Изучение того, как духовное начало в человеке отражается во вторичных образах,

исследование когнитивных и регулятивных эффектов от переживания субъектом подобной феноменологии рассматривается нами как актуальная задача психологической науки. Психология должна включаться в междисциплинарное познание сферы духовного и быть открыта для обсуждения материала, накопленного в других системах познания. И здесь в очередной раз нельзя не вспомнить Б. Г. Ананьева, обосновавшего роль психологии в системе человекознания.

Обращение к духовному измерению открывает возможность использования многовекового опыта духовных практик. Действительно, феноменология трансляционной функции проявляется в ряде примеров:

- в феноменах воображения как продуктивного отражения и креативной силы (Б. П. Вышеславцев подчеркивал, что *полет воображения завершается восприятием идеального мира*);
- в данных трансперсональной психологии, касающихся образов особых состояний сознания, рассматриваемых как язык глубинного общения человека с самим собой, средство отражения субъектом характеристик микро- и макромира и «скрытых» измерений реальности;
- в опыте мистических и религиозных традиций, предполагающих механизм *непосредственного созерцания инобытийных, метафизических измерений реальности*.

Безусловно, богатейший материал описания образной феноменологии накоплен в святоотеческой традиции. Она позволяет увидеть значимые аспекты проблемы, задает оригинальный исследовательский метаконтекст. В ней содержатся разнообразные свидетельства положительного проявления образов в духовной жизни человека. В то же время общая установка святоотеческого знания заключается в *осторожном отношении к образной сфере*; раскрываются те грани изучения когнитивных, эмоциональных и поведенческих искажений, которые могут иметь место в нравственно-духовном развитии личности. Эти искажения связываются здесь с понятием о «нравственно-духовном прельщении». Святоотеческий подход выявил реальные опасности, таящиеся в видениях, прежде всего в особых состояниях сознания. Соответственно, православно-христианская аскетика отмежевывается от мистицизма и порождаемого им *визионерства* как пути в «прельщение». Различение «прелести» понимается как тончайшая духовная работа, направленная на обретение «трезвенного созерцания» мира.

Понятно, что изучению феноменологии трансляционной функции способствуют историко-психологические знания, которые, как известно, интересовали Б. Г. Ананьева.

Следующий, *пятый*, момент предполагает рассмотрение «персонификации» образной сферы человека, в частности взаимосвязей показателей образного опыта с личностными особенностями. Отметим два значимых момента – создание многоуровневой многомерной модели «имагинативного пространства» и нахождение скрытых измерений внутреннего мира в связи с двойственностью «защитной трансформации» образов: т. е. их «положительно-охранительной» и «деструктивно-маскирующей» ролью. Дополнительного внимания требует также поиск ответа на вопрос о том, при каких условиях практическая работа с образной сферой перестает быть полезным инструментом личностного развития. Особенно это касается возможной деструктивности в образах особых состояний сознания. Психологией недостаточно осмыслены психологические и нравственно-духовные последствия актуализации глубинных неосознаваемых сфер при эмоциональном отреагировании в этих состояниях. Необходимо понимать, что в этих сферах человек встречается с силами, способными принести вред за счет своеобразного подключения к неким еще не осмысленным наукой планам взаимодействия с реальностью. В связи с этим очевидно, что теоретические и практические вопросы работы с образной сферой следует изучать в контексте нравственно-духовного развития человека. Как показывает практика сектантско-ориентированных форм «псевдодуховности», попадание человека под воздействие иллюзорных и разрушительных по своему влиянию на него образов представляет опасность на пути личностного развития.

Подчеркивая открытость изучения образной сферы человека междисциплинарным исследованиям в развитии наследия Б. Г. Ананьева, укажем на такую перспективную задачу, как формирование человеком картины мира в контексте прессинга *навязываемых* образов из имаго-символосферы. Безусловно, также возрастание значения исследований в этой области в связи с появлением «виртуальных сред», расширением масштабов манипулирования психикой людей «виртуал-образами» на основе новых информационных технологий.

Т. Н. Греченко

ПЕЙСМЕКЕРЫ И СИНАПСЫ

Пейсмекерные потенциалы – это эндогенные по происхождению колебания мембранного потенциала (МП), по форме близкие к синусоидальным с частотой 0,1–300 Гц (и выше), амплитудой 0,5–30 мВ (рис. 1). Именно такой тип нейронной активности является электрофизиологическим выражением деятельности внутреннего генератора, обеспечивающего периодическое достижение порога запуска потенциалов действия (ПД) в отсутствие внешнего источника возбуждения. Такие синусоидальные эндогенные осцилляции мембранного потенциала лежат в основе ритмической спайковой активности многих нейронов. Этот механизм, названный пейсмекерным, является универсальным и обнаружен у клеток живых существ разного эволюционного уровня – от одноклеточных до человека. Возникает предположение о том, что пейсмекерный механизм, уже имевшийся у одноклеточных, не утратил своего функционального значения: в процессе эволюции нервной системы сформировался класс нейронов, имеющих механизм эндогенного пейсмекера. Именно эти нервные клетки наделены свойствами, которые позволяют им регулировать функциональные состояния, быть генераторами ритмов мозга, участвовать в явлениях памяти, управлять движениями.

Пейсмекеры одноклеточных

Применение микроэлектродной техники позволило установить, что электрическая активность одноклеточных представлена пейсмекерными по форме и эндогенными по происхождению колебаниями мембранного потенциала (МП).

Работа поддержана грантом РФФИ № 08-06-00250а, № 03-06-00102а, № 06-06-00208а, НШ-602.2008.6.

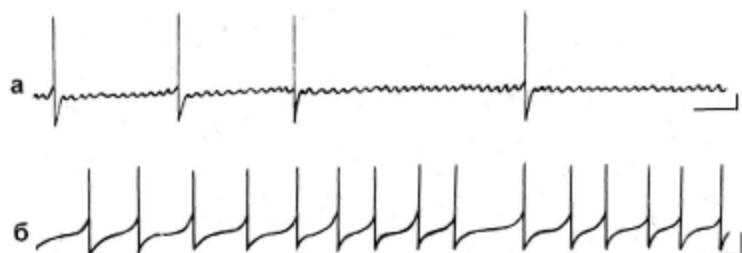


Рис. 1. Пейсмекерная активность изолированных нейронов моллюска *Helix lucorum*.

а – синусоидальные колебания, достигающие и недостигающие порога генерации потенциала действия (ПД); б – ПД, зарегистрированные у изолированного нейрона, запускаемые эндогенным пейсмекерным механизмом. Калибровка: 10 мВ, 1 с

Эукариоты в виде одноклеточных организмов, имеющих ядро и митохондрии, появились примерно 2,5 млрд лет назад. Это свободноживущие одноклеточные эукариоты, возникшие разными эволюционными путями и демонстрирующие чрезвычайное разнообразие форм и поведения: они могут быть хищными, подвижными и прикрепленными. Их характеризует сложное строение, например, они могут иметь щетинки, фоторецепторы, жгутики, ногоподобные отростки, ротовой аппарат, жалящие иглы и мышечноподобные пучки сократительных волокон. Хотя все простейшие являются одноклеточными, они организованы так же сложно, как многие многоклеточные организмы. Одноклеточных эукариотов много и в современных морях, и в пресных водоемах.

Paramecium – род микроскопических одноклеточных организмов, ведущих активный образ жизни. Клетки имеют форму туфельки длиной 0,12–0,13 мм. Несмотря на то, что прошло уже больше 100 лет со дня опубликования первых работ, в которых дается описание некоторых двигательных реакций *Paramecium*, механизмы формирования поведения во многом остаются непонятными. За последние тридцать лет исследователями накоплен громадный материал по структуре различных клеточных элементов, свойствам электровозбудимой цитоплазматической мембраны, белковому составу и свойствам отдельных белков, входящих в систему управления двигательной активностью парамеций и получено большое количество мутантов с нарушениями двигательной активности. Кроме того, сегодня уже есть определенные представления о работе ряда систем, входящих в структуру формирования и управления двигательной активностью. Все это позволяет проводить системные исследования

механизма происхождения двигательной активности парameций, которая чрезвычайно сложна. Смыслообразующим центром адаптивного поведения одноклеточных является механизм управления локомоторной активностью как единого организма. Наблюдения за поведением инфузорий в различных ситуациях показывают, что вариации его весьма многообразны; чувствительность к различным факторам окружающей среды высока и любое изменение этой привычной среды вызывает соответствующий поведенческий эффект. Нейрофизиологический механизм, обеспечивающий ориентировочно-исследовательское поведение, у парameций может быть только эндонейрональным по причине одноклеточности этих живых организмов. Анализ экспериментальных данных, полученных при изучении поведения как свободно плавающих одноклеточных, так и в различных ситуациях обучения позволяет сделать вывод о том, что система управления движениями должна быть многоуровневой и включать в себя рецепторное, афферентное центральное, эфферентное и эффекторное звенья. При этом роль центрального интегратора и координатора двигательного поведения может выполнять ядро клетки, тесно связанное с периферией с помощью динамичных элементов цитоскелета (Свидерский и др., 2007).

Поведение

Анализ работ, посвященных изучению врожденных и приобретенных форм поведения у беспозвоночных, позволяет сделать вывод о том, что способность к накоплению индивидуального опыта появляется в эволюции на самых ранних ступенях развития – у донервных простейших организмов (Гушмалова, 1987). Спонтанные изменения поведения – тенденция организма поворачивать направо или налево в лабиринте – являются стандартной метрикой кратковременной памяти в экспериментах по психофармакологии и развитию. Хотя спонтанные изменения поведения являются, пожалуй, наиболее распространенной формой поведения в филогенезе подвижных биологических форм, существуют и спорные сведения. Например, предыдущие исследования дали противоречивые данные о существовании спонтанных изменений поведения у простейших парameций. Но в этих работах рассматривалось поведение многих одноклеточных с использованием слишком разных тестов и различных экспериментальных конструкций. Применение простого устройства позволило показать, что фактически оба вида одноклеточных не отличаются изменчивостью поведения. В особенности спонтанные изменения проявляются в лабиринтах с короткими треками, но не с длинными. Эти результаты полностью согласуются

с данными, полученными на других видах одноклеточных, и устраняют противоречие, связанное с более ранними работами на парамециях (Hughes, 2004). Кроме того, они показывают, что необходимо проявлять осторожность при интерпретации результатов, полученных на разных видах, протестированных в различных устройствах. Предполагается, что, по крайней мере, у некоторых таксонов спонтанные изменения поведения не прямо зависят от использования кратковременной памяти (Harvey, Bovell, 2006). Одноклеточные проявляют предпочтения определенным полярностям электрического тока, что было показано в поведенческих опытах (Agmus, Montgomery, 2001). Оказалось, что электрическое раздражение средней силы от катодного источника может служить положительным и привлекательным для парамеций воздействием; анодная стимуляция обладает прямо противоположными свойствами – вызывает отвращение и избегание.

Влияние окружающей среды на пейсмекеры одноклеточных

Парамеции отвечают на химические воздействия окружающей среды. Среди таких сигналов находятся вещества, выполняющие нейромедиаторную функцию у многоклеточных животных, например, ацетилхолин и глутамат (Коштыяц, Кокина, 1962; Van Houten, 1998). Описаны ответы на глутамат: одноклеточные привлекаются L-глутаматом больше (при его добавлении во внеклеточную среду), чем высокой концентрацией глутамата с KCl (Van Houten, 1998).

Кальций и регуляция поведения парамеции

Многие стимулы – температурные, электрические, механические, химические – могут влиять на скорость плавания, а также на частоту и продолжительность видов плавания (вперед – назад, вращательное). Эти ответы обычно кратковременны. Клетка возвращается к своему престоимому поведению в условиях постоянного присутствия стимула, демонстрируя форму сенсорной адаптации. Например, увеличение скорости плавания коррелирует с мембранной деполяризацией. Сильная деполяризация может вызывать градуальный Ca-зависимый потенциал действия, приводя к вращательному и обратному плаванию, которое связано с повышением концентрации внутриклеточного Ca^{2+} .

Усиленные электрофизиологические исследования реснитчатых простейших, таких как *Paramecium* и *Stylonychia*, позволили установить, что двигательное поведение этих одноклеточных организмов регулируется возбудимостью мембраны. Внешние стимулы, такие как механическое раздражение, деполяризация

или гиперполяризация мембраны, соответствуют топографической организации рецепторной проводимости. Деполяризация, связанная с активацией рецептора, усиливается, чтобы стать градуальным потенциалом действия, который своим происхождением обязан расположению вольт-зависимых Ca-каналов. Ca, входящий внутрь клетки по электрохимическому градиенту, повышает концентрацию внутриклеточного кальция и запускает тем самым специфическую двигательную реакцию ресничек, называемую *ciliary reversal*. Гиперполяризация мембраны изменяет частоту и направление биения ресничек таким образом, что становится причиной ускорения движения клетки вперед. Участие ионов кальция в регуляции этих плавательных движений до конца не выяснена (Brehm, Eckert, 1998).

Концентрация внутриклеточного кальция является хорошо известным сигналом для регуляции различных физиологических активностей. Во многих случаях Ca (2+) одновременно регулирует несколько функций в одной клетке. Каким же образом происходит независимое регулирование? У парameций контрактильная цитоскелетная система и реснички расположены близко друг к другу вблизи клеточной поверхности. Сокращения тела клетки, прекращение биения ресничек и увеличение частоты этих биений регулируется при помощи концентрации внутриклеточного кальция. Перечисленные процессы не всегда запускаются одновременно. В одноклеточное (парameцию) инъецировали связанный кальций и постоянно применяли ультрафиолетовое освещение, чтобы повысить концентрацию внутриклеточного кальция. Сокращения тела клетки начинались сразу же с включением ультрафиолета, и степень сокращений постепенно изменялась. Вместе с тем биение ресничек реверсировало через 1,4 с после включения ультрафиолета и полностью завершалось через 100 мс. Частота биения ресничек в обратном направлении была значительно выше, чем в нормальном направлении. Эти результаты показывают, что сокращения тела регулируются внутриклеточным кальцием по типу «доза-эффект», а изменение направления движения ресничек и скорость биений запускаются внутриклеточным кальцием по типу все-или-ничего (Iwadate, Nakaoka, 2008).

Внутриклеточная сигнализация у одноклеточных

Внутриклеточная сигнализация и взаимодействие клетки с клеткой является основной чертой живых организмов. Реснитчатые простейшие обнаруживают сложные механизмы внутриклеточной сигнализации. Реснитчатые контактируют (взаимодействуют) с другими клетками, например, симбиотически – с микроорганизмами, которые находятся в ядре. Реснитчатые взаимодействуют и друг

с другом. Многие феномены клеточной коммуникации у реснитчатых, по-видимому, сходны с теми, которые обнаружены у мультিকлеточных организмов (Görtz et al., 1999; Christensen et al., 1998). Пуриновый нуклеотид GTP при экстраклеточном добавлении вызывает осцилляции плавательного поведения у простейших *Paramecium tetraurelia*. В течение 10 мин. клетка плавает попеременно вперед – назад. Осцилляции плавательного поведения управляются изменением мембранного потенциала клетки, который, в свою очередь, является причиной периодической активации входящего Mg^{2+} и Na^{+} -специфического тока. Когда исследовали мутантов (клетки, не обнаруживающие такого вида поведения при экстраклеточном влиянии GTP) то оказалось, что, во-первых, они могут быть нечувствительными к GTP при его добавлении в окружающую среду, во-вторых, этот нуклеотид может не вызывать изменений мембранных токов, которые обнаруживаются при его действии на «нормальные» клетки. Предполагается, что у мутантов затрагивается эндогенный осциллятор (Mimikakis et al., 1998). В экспериментах (Van Houten et al., 1998) было найдено, что глутамат гиперполяризует клетку. Ионный механизм до конца не изучен, но не исключено, что участие принимает K-проводимость. Глутамат вызывает резкое и быстрое увеличение цАМФ в клетке. Вероятно, в передачу сигнала вовлекается протеинкиназа. Активация протеинкиназы при быстром увеличении цАМФ может поддерживать гиперполяризацию клетки, фосфорилирование и активацию плазматического мембранного кальциевого насоса. Есть и другие протеины, связывающие глутамат на мембране клетки. Наблюдение за движениями парамеций, изучение их траекторий и форм позволили сделать вывод о том, что биомолекулярная система, которая содержит кальмодулин, кальмодулин-зависимые ионные каналы, аденилатциклазу, гуанилатциклазу, фосфодиэстеразу, Ca^{2+} – кальмодулин, цАМФ, цГМФ-зависимые протеинкиназы, фосфатазу, способна регулировать двигательную активность, необходимую для сложных передвижений парамеций в различных условиях. Предполагается, что молекулярная система, состоящая из нескольких типов потенциал- и лиганд-зависимых каналов (калиевых и кальциевых), кальмодулина, аденилатциклазы, гуанилатциклазы, фосфодиэстераз, Ca^{2+} -кальмодулин, цАМФ-, цГМФ-зависимых протеинкиназ, фосфопроteinфосфатаз и т. д. (показано, что все это у парамеций есть), обладает свойствами, обеспечивающими управление несколькими двигательными реакциями. Можно даже сказать, что в свойствах этой системы заложено автоматическое решение определенных двигательных задач, требующих достаточно сложного маневрирования. К этим задачам можно отнести: задачи

маневрирования в среде с различными препятствиями; задачи поиска пищи или полового партнера; двигательные задачи; задачи защиты и т.д. (Котов и др., 2000).

Множественность пейсмекеров одноклеточных

Регистрация электрической активности внутриклеточным микроэлектродом у инфузории *Paramecium caudatum* показала разнообразие осцилляторной активности. Регистрация производилась от парамеции в момент ее отдыха – не применялось каких-либо обездвиживающих приемов, так как все способы в определенной степени травмируют двигательную систему этого одноклеточно-го. По этой причине регистрации были кратковременны – не более 15 мин. Записи электрической активности показывают, что, во-первых, в клетке регистрируются медленные и быстрые осцилляции, как это было описано в работе Коштоянца и Кокиной (1962), во-вторых, активны, как правило, одновременно несколько эндогенных осцилляторов, что совпадает с наблюдениями других авторов (Доронин, Зазулин, 1976). На некоторых записях можно выделить два – три одновременно работающих пейсмекера (рис. 2). Увеличение амплитуды волн эндогенной активности может приводить к генерации ПД (рис. 2а–в). Амплитуда ПД, по-видимому, зависит от функциональных особенностей вызвавшего его пейсмекера. На нейрограммах можно видеть спайки как одинаковой,

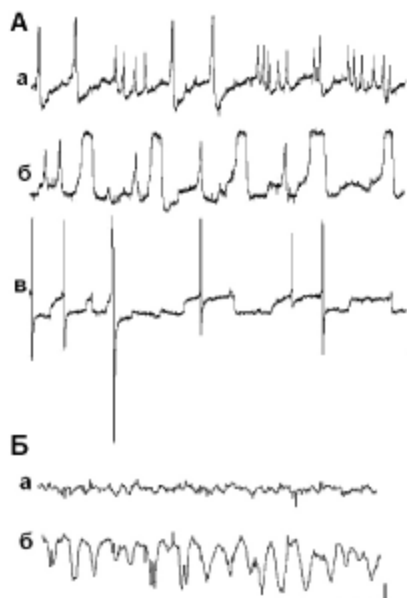


Рис. 2. Фоновая активность, зарегистрированная внутриклеточными электродами у инфузории *Paramecia caudatum*.

А. Электрические потенциалы, зарегистрированные в течени опыта у одной и той же клетки: а, б – участки активности, представленные несколькими эндонейрональными осцилляторами; в – генерация разноамплитудных потенциалов действия у той же самой парамеции. **Б.** Фоновая активность, зарегистрированная у парамеции в другом опыте: а – осцилляции высокой частоты и небольшой амплитуды у спокойной парамеции; б – изменение фоновой активности у той же парамеции через 7 мин от начала регистрации. Калибровка: 10 мВ. 1 с

так и отличающейся амплитуды. Они отличаются друг от друга на единицы, и даже десятки мВ. (рис. 2в).

В опыте обнаружили, что включение белого света влияет на электрическую активность одноклеточного существа (рис. 3). Изменение мембранного потенциала под влиянием световых сигналов отмечено и другими авторами (Kuhlmann, 1998). В рассматриваемом опыте интересен факт включения пейсмекерной активности, достигающей порога генерации спайка, подключением механизма, который напоминает по электрофизиологическому эффекту ТПСР увеличивающейся амплитуды (рис. 3а). Каждая следующая волна приводит к повышению уровня поляризации мембраны, так что при критическом увеличении разности потенциалов происходит запуск механизма спайкогенерации. Аналогичное явление мы получили на полностью изолированных нейронах, когда при повторных микроаппликациях нейромедиатора возникал ТПСР, инициирующий постепенный запуск пейсмекера (рис. 4). Однако в рассматриваемом примере, полученном на одноклеточной парамеции, механизм активации эндогенного процесса был связан только с прямым действием света на мембрану. Описываемое явление было воспроизведено и на других парамециях (рис. 3б).

Некоторые исследователи предполагают, что ритмические колебания потенциала являются отражением деятельности системы осморегуляции (Доронин, Зазулин, 1976). Аналогичные гипер-

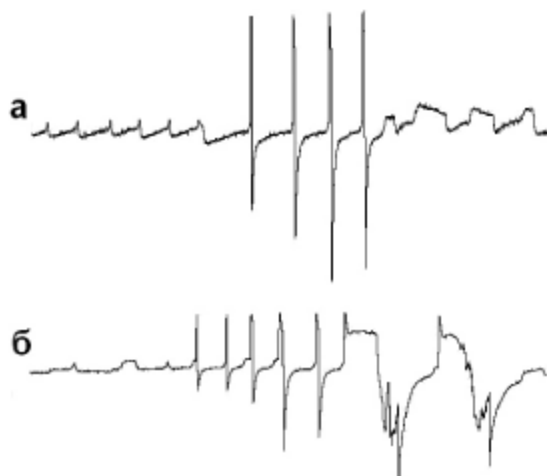


Рис. 3. Электрическая активность, зарегистрированная у инфузории *Paramecia caudatum* внутриклеточным микроэлектродом в ответ на освещение ее белым светом через 6 мин (а); б – аналогичный опыт на другой парамеции. Калибровка: 10 мВ, 1 с

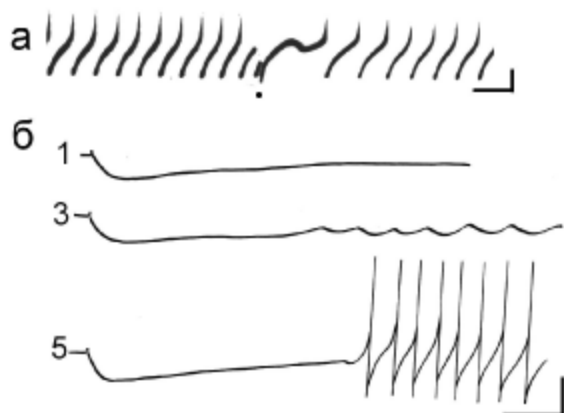


Рис. 4. Изменения фоновой электрической активности изолированного нейрона, вызываемые применением нейромедиаторов. а – применение микроапликации серотонина на фоне регулярного пейсмекера, достигающего порога генерации ПД; б – включение пейсмекерных потенциалов при повторных микроапликациях АХ. Цифры в левом нижнем углу нейрограмм соответствуют номеру предъявленной микроапликации. Калибровка: 10 мВ, 1 с

поляризационные отклонения возникают при искусственном повреждении значительного участка клеточной поверхности и исчезают после регенерации нанесенного повреждения, а также в момент смерти клетки, когда происходит деструкция клеточной оболочки. Медленные, регулярные колебания потенциала известны у *Opalina gaganum* (Жоштоянц, Кокина, 1962). Они связываются с изменением направления биения ресничек.

Подводя итог приведенным данным, можно сказать, что электрическая гетерогенность одноклеточных является отражением субстанциональной и функциональной изменчивости, предопределяется существованием этой клетки как самостоятельного организма (Доронин, Зозулин, 1976).

Эндогенное происхождение пейсмекера многоклеточных

Осцилляции, зарегистрированные в опытах на одноклеточных, не нуждаются в подтверждении эндогенного происхождения по причине уникальности объекта. На многоклеточных, сложно организованных нервных системах специальные опыты необходимы – причиной осцилляций могут быть многочисленные межнейронные взаимодействия. Подтверждение эндогенного происхождения пейсмекерного потенциала и его независимости от влияний системы

достигается полной механической изоляцией нейрона после обработки мозга одним из протеолитических ферментов (трипсином, сахарозой, проназой и т. д.) (Baumgarten et al., 1971). Способность к длительной эндогенной активности сохраняется у некоторых клеток в течение длительного времени после их полной физической изоляции из нервной системы. Следовательно, в ее основе действительно лежат внутриклеточные процессы, приводящие к периодическому изменению ионной проницаемости поверхностной мембраны.

У одноклеточных существ механизм организации поведения – это механизм координации осцилляторов. Координированная деятельность нескольких пейсмейкеров необходима не только для организации поведения одноклеточных – в нейронах более высокоорганизованных существ это явление (множественность пейсмейкеров) тоже присутствует. В экстремальных условиях, например при действии электрошока на клетку, можно получить доказательства существования в клетке нескольких осцилляторов (рис. 5а). В норме у многоклеточных существ независимые пейсмейкерные осцилляторы наблюдаются редко.

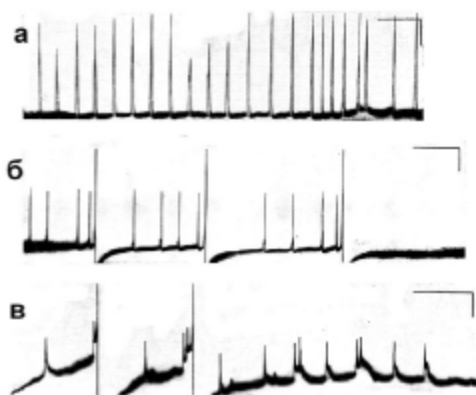


Рис. 5. Множественные ПД, зарегистрированные у изолированных нейронов после нанесения сильного электрического раздражения (электрошока).

а – развитие ПД градуальной амплитуды через 5 мин после действия деполаризационного электрического раздражения частотой 60 Гц длительностью 1,5 с силой 20 нА, предъявленного через экстраклеточный электрод; б – появление ПД двух видов, сохранившихся в течение 30 мин после электрошока, аналогичного (а); в – множественные ПД различной амплитуды, появившиеся после трех предъявлений электрошока, выполненного переменным током силой 10 нА через внутриклеточный микроэлектрод. Калибровка: 1-мВ, 1 с

Взаимодействие пейсмекера с синаптической активностью

У многоклеточных организмов для обеспечения адаптивного поведения формируются нейронные системы. Межклеточное взаимодействие осуществляется посредством синаптических контактов. На идентифицированных нейронах моллюсков показано взаимодействие постсинаптических потенциалов (ПСП) с эндонейрональной пейсмекерной активностью. Наиболее изученным является взаимодействие сенсорных и командных нейронов (Соколов, Незлина, 2007). Кроме ВПСП в командных нейронах оборонительного поведения моллюсков регистрируется пейсмекерная активность. Командный нейрон имеет латентный высокопороговый пейсмекерный механизм (в спокойном состоянии пейсмекеры отсутствуют, но возникают при возбуждении). На изолированных командных нейронах пейсмекер включается деполяризационным смещением МП. Пейсмекерные волны имеют частоту около 1 Гц. Если амплитуда достигает порога генерации, то возникают регулярные потенциалы действия, которые распространяются по аксону, достигают двигательных нейронов и вызывают мышечное сокращение. Кроме внутриклеточной деполяризации включение эндогенного пейсмекера может происходить при синаптической деполяризации командного нейрона. В этом случае пейсмекерные осцилляции выступают в роли усилителя ответа нейрона на пришедшее синаптическое возбуждение и продлевают активирующее действие коротких ВПСП, обеспечивая осуществление длительного по времени сократительного движения. В опытах на изолированных нейронах показано, что между пейсмекером и ПСП существуют различные виды взаимодействия. Например, ТПСП, вызывая гиперполяризационное

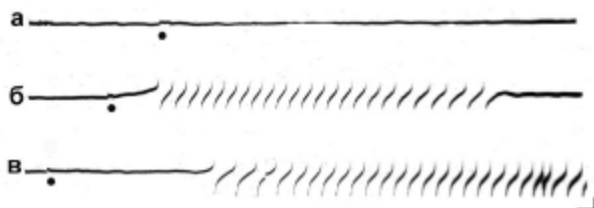


Рис. 6. Избирательное включение пейсмекера микроапликациями АХ в разные локусы хемочувствительной мембраны изолированного нейрона.

а – отсутствие ответа при действии АХ в локус 1; б – кратковременное включение пейсмекерной активности при действии нейромедиатора в локус 2; в – активация пейсмекера и длительное сохранение его после нанесения АХ в локус 3. Калибровка: 10 мВ, 1 с

смещение МП, временно прерывает генерацию ПД. Изучение усиливающей синаптический ответ нейрона функции пейсмекера показало, что не каждый локус химической чувствительности может запустить длительную пейсмекерную активность (рис. 6).

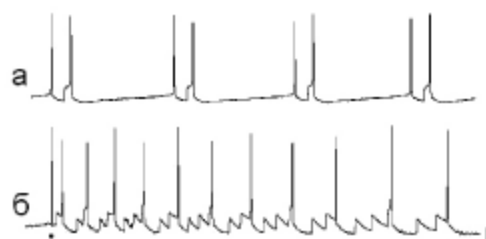


Рис. 7. Взаимодействие фонового пейсмекера с синаптическими потенциалами.

а – фоновая активность нейрона, зарегистрированного в полуинтактном препарате моллюска *Helix lucorum*; б – ответ нейрона на тактильное раздражение, примененное в область ноги моллюска. Калибровка: 10 мВ, 1 с

Только «избранные синаптические контакты демонстрируют особое влияние на локус пейсмекерной активности. Не исключено, что именно такой тип связи между нейронами опосредуют нейроны-модуляторы, усиливающие синаптическое взаимодействие сенсорных и командных нейронов (рис. 7). Кроме запуска пейсмекерной активности через изменение уровня поляризации мембраны реализуется также влияние синаптического входа непосредственно на локус пейсмекера. В этом случае генерация ПД не связана со смещением МП (рис. 8).

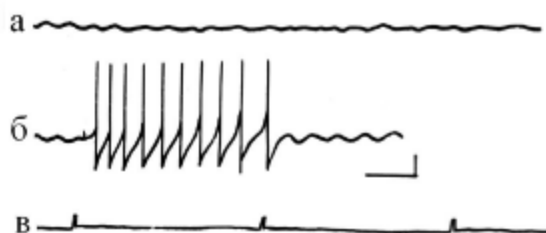


Рис. 8. Включение пейсмекерной активности микроапликацией АХ, развивающееся без изменения уровня мембранного потенциала (МП).

а – фоновая активность нейрона; б – ответ на микроапликацию АХ; в – применение микроапликаций на фоне гиперполяризации мембраны нейрона. Калибровка: 10 мВ, 1 с

Пластичность пейсмекера

Пейсмекер обладает высокой степенью пластичности. Наиболее доказательно это свойство пейсмекеров представлено у клеток «освобожденных» от синаптических влияний (у изолированных нейронов). Представлены ассоциативные и неассоциативные формы обучения, а также формирование многих следовых эффектов (Греченко, 2001). Опыты на изолированных нейронах показывают это его качество наиболее эффективно – у клеток «освобожденных» от синаптических влияний, способности к обучению сохраняются на высоком уровне (рис. 9).

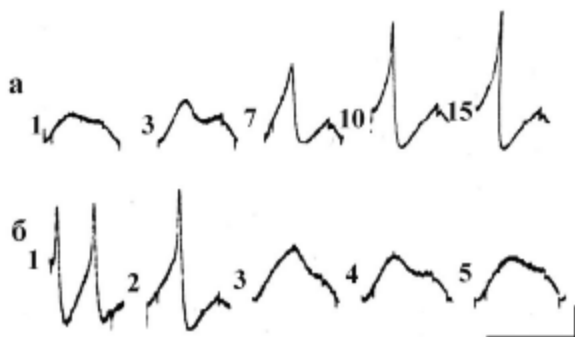


Рис. 9. Условный ответ эндонейрональной пейсмекерной активности изолированного нейрона, полученный при сочетании двух электрических деполяризационных стимулов, предъявленных через разные внутриклеточные микроэлектроды.

а – ответы на изолированные предъявления «условного» стимула (деполяризационного тока силой 0,6 нА длительностью 1000 мс) после предъявления сочетаний с «безусловным» (деполяризационный ток силой 1 нА длительностью 300 мс). Интервал между стимулами 50 мс, интервал между сочетаниями 55–65 с. Цифры в левом нижнем углу соответствуют количеству выполненных сочетаний; б – постепенное затухание «условного» ответа пейсмекера. 1 – ответ через 20 с после прекращения сочетаний, 2 – через 1 мин, 3 – через 4 мин, 4 и 5 – через 7 и 10 мин. Калибровка: 10 мВ, 1 с

Если обратиться к современным представлениям о нейронных механизмах памяти, то обнаружим, что локусом пластичности во всех исследованиях является синапс (Martin et al., 2000; Antonov et al., 2001; Соколов, Незлина, 2003). Именно с различными изменениями в области синаптических контактов связывают все наиболее изученные формы обучения – LTP, ассоциативное обучение, привыкание.

На основе имеющихся данных, можно представить следующее: действительно, в ходе обучения синапсы претерпевают ряд тонких функциональных перестроек, эти изменения подстраивают изменяющуюся синаптическую эффективность к имеющемуся в нейроне «ядру», представленному активирующимся осциллятором (генетически закрепленным ответом), который запускается синаптическим входом с определенными свойствами. Модификации, претерпеваемые синапсом, создают проходящим его сигналам условия для их доступа к пейсмекерному исполнению. В результате обучения происходит создание таких условий, в которых возможно эффективное взаимодействие между эндогенными пейсмекерами и определенными (занятыми в обучении) синаптическими входами. Нарушение синапто-пейсмекерного взаимодействия приведет к нарушению памяти на уровне поведения. Основная функция синаптической мозаики – налаживание каналов управления эндогенной активностью. Механизм пластичности – это механизм, на основе которого формируется взаимодействие между модифицируемыми синаптическими входами и пластичными эндогенными пейсмекерами. Рассмотренные особенности пейсмекерной активности нервных клеток, эндонейрональной по генезу, дает основания считать ее организатором функционального пространства, в котором осуществляются вся сложная жизнь центральной нервной системы.

Регистрация внутриклеточной электрической активности изолированных нейронов доказала, что эндогенная ритмика действительно существует, фактически она представлена у любого нейрона. Функциональное назначение эндогенных осцилляций различно, поэтому и рабочие режимы нейронов, требующие участия этого вида активности, также отличаются. Опыты показали, что для одних клеток активное проявление пейсмекерного механизма является нормой, а другие нейроны реализуют свой эндогенный осциллятор только в момент гибели, подавая сигнал об этом в межклеточную среду.

Результаты опытов по изучению пейсмекерной активности одноклеточных и многоклеточных существ показывают, что усложнение структуры и организации нервной системы, связанное с появлением синаптической передачи, не привело к вырождению или обеднению функций пейсмекерной активности, скорее наоборот – к усилению ее значения. Эндогенная ритмика, сформировавшаяся под влиянием циклических процессов окружающей среды еще на ранних этапах появления живых организмов, наиболее надежно и адекватно «вписывает» сложные системы в быстро меняющуюся обстановку (Lundkvist, Block, 2005; Vansteensel et al., 2007, Данилова, 2006).

ЛИТЕРАТУРА

- Греченко Т. Н. Изолированные нейроны в исследованиях памяти // Вестник Московского Университета. Сер. 14 «Психология». 2001. № 1. С. 64–80.
- Данилова Н. Н. Роль высокочастотных ритмов электрической активности мозга в обеспечении психических процессов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 2. С. 62–72.
- Доронин В. К., Зозулин С. В. Гетерогенность внутриклеточных потенциалов инфузории *Spirostomum ambiguum* // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 1976. № 12 (6). С. 539–543.
- Котов Н. В., Волченко А. М., Давыдов Д. А., Костылева Е. К., Садыков И. Х., Платов К. В. Двигательная активность парameций // Биофизика. 2000. Т. 45 (3). С. 514–519.
- Коштыоянц Х. С., Кокина Н. Н. О действии антихолинэстеразы и ацетилхолина на ритмическую электрическую активность инфузории *Opalina ranarum* // Общая биология. 1962. № 23. С. 74–76.
- Свидерский В. Л., Лобзин Ю. В., Горелкин В. С., Плотникова С. И. Двигательная активность инфузорий: теоретические и прикладные аспекты // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. 2007. № 43 (5). С. 379.
- Соколов Е. Н., Незлина Н. И. Долговременная память, нейрогенез и сигнал новизны // Высшая нервная деятельность. 2003. № 53 (4). С. 451–463.
- Соколов Е. Н., Незлина Н. И. Условный рефлекс: детектор и командный нейрон // Высшая нервная деятельность. 2007. Jan-Feb. № 57 (1). С. 5–22.
- Тушмалова Н. А. Основные закономерности эволюции поведения беспозвоночных // Физиология поведения. Л., 1987.
- Antonov I., Antonova I., Kandel E. R., Hawkins R. D. The contribution of activity-dependent synaptic plasticity to classical conditioning in *Aplysia*. // Neurosci. 2001 Aug 15. V. 21 (16). P. 6413–6422.
- Armus H. L., Montgomery A. R. Aversive and attractive properties of electrical stimulation for *Paramecium caudatum* // Psychol. Rep. 2001. Oct. V. 89 (2). P. 342–344.
- Armus H. L., Montgomery A. R., Gurney R. L. Discrimination learning and extinction in paramecia (*P. caudatum*) // Learn Behav. 2006. V. 34 (4). P. 361–365.
- Baumgarten R. I. von, Takeda R., Chen C. F. Isolation of pacemaker neurons in *Aplysia californica* // Feder. Proc. 1971. V. 30. P. 490. Abs.
- Brehm P., Eckert R. An electrophysiological study of the regulation of Ciliary beating frequency in paramecium // Physiol. 1978. V. 283. P. 557–568.

- Christensen S. T., Leick V., Rasmussen L., Wheatley D. N.* Signaling in unicellular eukaryotes // *Rev Cytol.* 1998. V. 177. P. 181–253.
- Harvey A. W., Bovell N. K.* Spontaneous alternation behavior in *Paramecium* // *Learn Behav.* 2006. V. 34 (4). P. 361–365.
- Hughes R. N.* The value of spontaneous alternation behavior (SAB) as a test of retention in pharmacological investigations of memory // *Neurosci Biobehav Rev.* 2004. V. 28 (5). P. 497–505.
- Gonze D., Bernard S., Waltermann C., Kramer A., Herzog H.* Spontaneous synchronization of coupled circadian oscillators // *Biophys J.* 2005. V. 89 (1). P. 120–129.
- Görtz H. D., Kuhlmann H. W., Möllenbeck M., Tiedtke A., Kusch J., Schmidt H. J., Miyake A.* Intra- and intercellular communication systems in ciliates // *Naturwissenschaften.* 1999. V. 86 (9). P. 422–434.
- Guevorkian K., Valles J. M. Jr* Swimming *Paramecium* in magnetically simulated enhanced, reduced, and inverted gravity environments // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* 2006. V. 29. P. 13051–13956.
- Iwadata Y., Nakaoka Y.* Calcium regulates independently ciliary beat and cell contraction in *Paramecium* cells *Cell Calcium.* 2008. Jan 5. (Epub ahead of print)
- Kuhlmann H. W.* Photomovements in ciliated protozoa // *Naturwiss.* 1998. V. 85. P. 143–154.
- Lundkvist G. B., Block G. D.* Role of neuronal membrane events in circadian rhythm generation // *Methods Enzymol.* 2005. V. 393. P. 623–642.
- Martin K. C., Barad M., Kandel E. R.* Local protein synthesis and its role in synapse-specific plasticity // *Curr Opin Neurobiol.* 2000. V. 10 (5). P. 587–592.
- Mimikakis J. L., Nelson D. L., Preston R. R., Biochem J.* 47 Oscillating response to a purine nucleotide disrupted by mutation in *Paramecium tetraurelia*. 1998. Feb 15. V. 330. (Pt 1). P. 139.
- Moortgat K. T., Bullock T. H., Sejnowski T. J.* Precision of the pacemaker nucleus in a weakly electric fish: network versus cellular influences // *Neurophysiol.* 2000. V. 83 (2). P. 971.
- Oami K.* Membrane potentials responses controlling chemodispersal of *Paramecium caudatum* from quinine // *Comp. Physiol. [A].* 1996. V. 178. P. 307–316.
- Preston R. R., Usherwood P. N.* L-glutamate-induced membrane hyperpolarization and behavioural responses in *Paramecium tetraurelia* // *Comp. Physiol. [A].* 1988. V. 164 (1). P. 75–82.
- Preston R. R., Van Houten J. L.* Localization of the chemoreceptive properties of the surface membrane of *Paramecium tetraurelia* // *Comp. Physiol. [A].* 1987. V. 160 (4). P. 537–541.

- Rabbah P., Nadim F.* Distinct synaptic dynamics of heterogeneous pacemaker neurons in an oscillatory network // *Neurophysiol.* 2007. Jan. 3. (Epub ahead of print).
- Soto-Treviño C., Rabbah P., Marder E., Nadim F.* Computational model of electrically coupled, intrinsically distinct pacemaker neurons // *Neurophysiol.* 2005. Jul. V. 94 (1). P. 590–604.
- Sugino K., Tominaga T., Allen R. D., Naitoh Y.* Electrical properties and fusion dynamics of in vitro membrane vesicles derived from separate parts of the contractile vacuole complex of *Paramecium multimicronucleatum* // *The Journal of Experimental Biology.* V. 208. P. 3957–3969.
- Van Houten J.* Chemosensory transduction in *Paramecium* // *Europ. J. Protozool.* 1998. V. 34. P. 301–307.
- Vansteensel M. J., Michel S., Meijer J. H.* Organization of cell and tissue circadian pacemakers: A comparison among species // *Brain Res. Rev.* 2007. Nov. 1 (Epub ahead of print).

П. А. Коваленко

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В РУСЛЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ (НЕОФЕНОМЕНОЛОГИИ)

Проблема целостности изучения человека, развиваемая в трудах Б. Г. Ананьева, включает большое количество разнообразных и важных аспектов, обозначенных им самим: «онтологическое исследование человеческой жизни в целом»; «целостный процесс индивидуального развития»; «целостный характер процесса восприятия пространства и времени» и т. д.

Безусловно, в человеке не существуют отдельно структуры психики, физиологии и т. д. Человек представляет собой единый, целостный организм, в котором отдельные науки выделяют «свои предметы изучения».

Проведенный анализ показывает, что в психологии целостность – это характеристика полного, всестороннего и взаимозависимого функционирования всех внутренних процессов, состояний и свойств человека – познавательных процессов (внимания, восприятия, мышления и т. д.), характерологических, волевых, эмоционально-чувственных, коммуникативных особенностей, направленности личности, ее мировоззрения, самооценки, уровня притязания, способностей, навыков и умений, – в их связи и иерархическом соподчинении.

В процессуальном плане целостность – это совокупная деятельность всех структур психики, образующая единый, системно организованный психический мир человека.

Б. Г. Ананьев ссылается на проведенный И. М. Сеченовым точный расчет, согласно которому «за 12 часов в день человек испытывает не менее 8000 отдельных зрительных ощущений» (Ананьев, 1955). При этом каждый возникающий в сознании человека образ, каждое произнесенное или написанное слово, принятое решение и осуществленное им действие обеспечивается благодаря деятельности

практически всех (хотя с определенным удельным весом задействованности) структурных компонентов психики. Однако исследование психического мира человека как целостной системы весьма сложно из-за разнообразия и многогранности его характеристик и многообразия определяющих их факторов. И здесь не обойтись без *поэтапного аналитического исследования предметного содержания* всех структурных компонентов психики и их различных совокупностей.

Необходимость исследования предметного содержания деятельности осознается ведущими психологами. Об этом свидетельствует использование таких понятий, как «оперативный образ» (Ошанин, 1972), «образно-концептуальная модель» (Зинченко, 1973), «образ полета» (Завалова, Ломов, Пономаренко, 1986) и т. д. Понятие «функциональные единицы» деятельности, предложенное Л. С. Выготским в 30-х годах XX в. (см. Выготский, 1982), также обозначает нечто, воспринятое субъектом из внешнего и внутреннего планов деятельности и преобразованное им с помощью различных умственных действий. Этим действиям свойственно автоматизироваться и становиться навыками.

В психологии это «нечто» обозначается также через такие научные понятия, как «ядро личности», «Я-концепция», «семантическое пространство», «глубинные личностные схемы», «установки», «смыслы», «представления» и т. д. В педагогике обсуждаются так называемые ЗУНы (знания, умения и навыки).

Нельзя не заметить, что до сих пор даже перечень навыков и умений практически отсутствовал, за исключением 20 навыков, обозначенных в работе Д. Грея (Грей, 1998). Между тем проведенный анализ показал, что их значительно больше.

Нельзя не отметить, что в психологических исследованиях недостаточно изученным является именно *предметное содержание деятельности*, конкретизированное в понятиях оперативного образа, образно-концептуальных моделей (ОКМ) и т. д. По сути, возникла ситуация, при которой, выражаясь терминами компьютеризации, установлен целый ряд файлов, но они не наполнены содержанием, необходимым для развития науки и практики.

Важным вопросом, например, является изучение образно-концептуальных моделей у людей различного пола и возраста, принадлежащих к разным профессиональным группам, характеризующихся различными способностями и уровнем подготовки и т. д. Об этом в современной психологии известно явно недостаточно.

Большую роль в жизнедеятельности, вообще, и профессиональной деятельности, в частности, занимает общение и речевая коммуникация. Однако в русле психологии предметное содержание

«разговорных» профессий (бизнес, сфера руководства, искусство, преподавание и т. п.) требует более глубокого изучения.

Одним из стержневых моментов предлагаемого подхода является тщательное описание *потенциального и фактического предметного содержания деятельности*. Для этого предложенная Ю. З. Гильбухом, (Гильбух, 1982) идея «инвентаризации поведенческих проявлений» должна быть реализована в виде тщательного описания и изучения «информационных сред» (Панов, 2001), а также «внешних и внутренних контекстов» (Вербицкий, 1999). Следует заметить, что уже давно назрела необходимость создания банка данных, в котором бы хранились описания потенциального и фактического предметного содержания различных видов деятельности человека – ее внешних и внутренних проявлений, способов осуществления, образов, концептуальных моделей, навыков, умений, личностных особенностей человека и т. д. Эти данные должны быть представлены в виде моделей (желательно математических), отражены в справочниках, разного рода классификациях и т. д. В этом контексте можно сослаться на историю зоологии, минералогии, ботаники, химии и других отраслей знания, которые обрели статус подлинно научных дисциплин только тогда, когда ими было собрано, описано и классифицировано то, что составляет объект их исследования (животные, камни, растения, химические элементы и т. д.). Важность выявления, фиксации и реконструкции психических явлений для их дальнейшего изучения и использования в психоаналитической и психотерапевтической практике давно осознается специалистами этих областей.

Помимо познавательной сферы, необходимо одновременно исследовать и личностные особенности людей, которые оказывают зачастую решающее влияние на процессы переработки информации. Так, например, К. К. Платонов (Платонов, 1972) перечисляет 70 профессионально важных (личностных) качеств (ПВК), А. Г. Шмелев (Шмелев, 2002) – 1500.

Исследование знаний, навыков и ПВК у конкретного человека позволяет дополнить профили ПВК «психологической картой» личности. Это также в определенной мере будет способствовать реализации принципа целостного изучения личности человека.

С целью совершенствования психологической составляющей менеджмента профессий экономического профиля была разработана и проходит апробацию «Методика перечней», в которой в анкетной форме представлено три блока психологических показателей: знания (более 150 единиц); общие и специальные навыки и умения (200 единиц); 500 профессионально важных (личностных) качеств.

Методика апробирована с привлечением более 400 студентов одной из экономических академий.

Каждый испытуемый (студент), следуя инструкции, должен был по десятибалльной шкале оценить наличие знаний, уровень сформированности навыков и умений, а также выраженности профессионально важных качеств у себя, у пяти своих однокурсников, а также у успешного современного специалиста в своей профессии (в области бухгалтерского учета, управления персоналом, ресторанного бизнеса и т. д.). Студенты в рамках курса «Психология» освоили навыки практического психолога, и им предоставлялась возможность оценить выбранную профессию и составить модели успешных и неуспешных специалистов.

Полученные материалы проходят компьютерную обработку с применением известных статистических процедур.

Ранее реализация содержательно-процессуального подхода осуществлялась при исследовании предметного содержания деятельности летного состава (при оперировании ими ОКМ таких параметров полета, как крен, тангаж, скорость высота и т. д., – всего десяти пилотажно-навигационных параметров, каждый из которых подразделялся на сто попредставлений. 120 пилотов гражданской авиации оценивали по четырем показателям использование указанных представлений применительно к семнадцати этапам и режимам полета. Частично эти результаты представлены в ряде работах (Коваленко, 1989; 1992; Коваленко, Пономаренко, Чунтул, 2005 и др.).

В этих работах с помощью указанного выше подхода описаны по восьмипозиционной схеме 154 иллюзии полета. В 61 из них, являющихся зрительными иллюзиями, возникающими при визуальном пилотировании, реконструированы виды из окна кабин летательных аппаратов. Это позволило впервые в модельных условиях вызвать практически у 40–100% летчиков, принимавших участие в данных экспериментах (более 20 летчиков), при восприятии ими предъявленных картин видов из лобового окна кабин самолетов, иллюзии наличия крена в ночном полете и иллюзии перевернутого полета; у 30–40% летчиков восприятие высоты в условиях влияния «метеорологических» шумов в полете (метели, сумерек, дымки, пыли, тумана, яркого лунного света и т. д.) сопровождалось иллюзиями увеличения и уменьшения высоты полета. Эти данные будут способствовать созданию технических средств обучения летного состава преодолению иллюзий полета и разработке научно-обоснованных методов обучения летного состава и объективного контроля сформированности эффективных способов пространственной ориентировки

у летчиков. Было высказано предположение и предпринята попытка анализа влияния ряда профессионально важных личностных качеств (оптимизма, пессимизма, сниженной и завышенной самооценки, повышенной тревожности, уровня развития волевой сферы и т.д.) испытуемых на особенности их восприятия и возникновения у них иллюзий полета. Такой целостный анализ летчика как субъекта деятельности позволяет тщательно и точно выявлять и описывать причинно-следственные связи в рамках авиационной диалогии (учении об иллюзиях полета). Становится очевидным, что ни летчики у себя, ни инструкторы у летчиков не могут без специальных условий и средств вызвать иллюзии полета и тем более обучиться (обучить) их преодолению в условиях полета. Из этого со всей очевидностью следует вывод о том, что летный состав следует тщательно готовить к встрече с иллюзиями. При этом наиболее действенным средством в борьбе с иллюзиями является знание о возможности их возникновения, умение их распознавать и владение методами их предотвращения. Следовательно, речь должна идти об информационном, методическом и тренажерном обеспечении деятельности летного состава по профилактике иллюзий.

Реализация подобного подхода, основанного на принципах целостного изучения личности человека, представляет собой сложнейшее, поэтапное исследование, требующее участия целого ряда специалистов, разработки соответствующего компьютерного обеспечения, анализа и описания больших массивов данных, в том числе литературных, и т.д. К сожалению, в условиях недостаточного финансирования психологических исследований проблема целостного изучения личности человека может решаться в основном в теоретическом плане, который намного опережает получение конкретных эмпирических результатов.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Пространственное различие. Л., 1955.
- Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Н. А. Кудрявцева. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Л., 1964.
- Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
- Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Собр. соч. В 6-ти тт. Т. 3. М., 1983.
- Гильбух Ю. З. Проблема теоретического обоснования предмета испытаний при разработке психологических тестов // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 29–38.
- Грей Д. Самоучитель бизнеса. СПб., 1998.

Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.

Зинченко В. П. Продуктивное восприятие // Вопросы психологии. 1971. № 6. С. 27–42.

Коваленко П. А. Пилоту о работе с авиагоризонтами. М., 1989.

Коваленко П. А. Пространственная ориентировка пилотов: (Психологические особенности). М. 1992.

Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В. Иллюзии полета (Авиационная делиалогия). Методические рекомендации. М., 2005.

Коваленко П. А. Клиенты и риэлторы. Правила поведения на рынке недвижимости (профессионально-психологические и учебно-методические основы риэлтологии). М., 2008.

Ошанин Д. А. Роль оперативного образа в выявлении информационного содержания сигналов // Вопросы психологии. 1969. № 4. С. 24–33.

Панов В. И. Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. Ч. 1. М., 2001.

Платонов К. К. О системе психологии. М., 1972.

Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб., 2002.

С. Ю. Коровкин

ОСОБЕННОСТИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОМ МЫШЛЕНИИ

Мышление является целостным, неделимым процессом, регулирующим практическую деятельность и проявляющимся в ней. Споры о разделении мышления на практическое и теоретическое носят глубокий и оправданный характер. Бинарная оппозиционность психологических теорий, уходящая корнями в европейскую культуру тезиса и антитезиса, всегда предполагает наличие двух теоретических противоположностей. Однако это вовсе не означает параллельное сосуществование противоположностей одновременно и независимо в рамках одного процесса. В этом смысле некорректно было бы предполагать независимое сосуществование у человека практического и теоретического мышления. Однако данные теоретические конструкты приобретают новое звучание, если рассматривать понятия теоретического и практического мышления в качестве полюсов некоего континуума. И если на полюсе практического мышления мы можем представить глубоко индивидуализированное мышление профессионала, обладающего невербализуемым опытом, то полюс теоретического мышления никогда не может быть представлен в конкретном индивиде.

Абсолютным пределом развития теоретического мышления является логика и ее законы, которые слабо представлены в обыденном мышлении. Логика, как и все теоретическое мышление, является результатом совместного познания. Однако не следует считать, что такая совместная деятельность, направленная на познание, как, скажем, научная деятельность, является исключительно логичной. Научная деятельность включает также и иррациональный компонент, предполагает влияние личностных факторов на ее

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 05-06-06356а) и Гранта Президента РФ проект (НШ-5262.2006.6).

осуществление. В частности, М. Полани (Кохановский, 1999) предполагает, что в любой научной деятельности, помимо явного, эксплицитного знания, передающегося в понятиях, формулах и теориях, существует не менее важный пласт неявного, имплицитного знания, которое не декларируется в учебниках, существует как атрибут профессионализма и может быть передано только «из рук в руки». Таким образом, неожиданно оказывается, что даже внешне логически стройная научно-познавательная деятельность практична по своей сути. Именно поэтому логика есть абсолютный предел, поскольку всякое мышление стремится к нему, но никогда его не достигает.

Итак, практическое мышление в своем пределе есть глубоко индивидуализированный процесс, в то время как теоретическое в качестве предела имеет абстрагированный результат социального познания. Мышление человека всегда есть точка на континууме между двумя этими полюсами, близкая к тому или иному полюсу, находящая некое равновесие в том или ином виде деятельности. Однако не следует отождествлять противопоставления «практическое–теоретическое» и «индивидуальное–социальное». Во-первых, как мы уже проследили выше, согласно концепции М. Полани, всякая теория подразумевает элемент личностного влияния, индивидуализации знания. Во-вторых, любая человеческая деятельность, в отличие от более общего понятия поведения, всегда предполагает социальное влияние. Рождаясь, человек уже оказывается включенным в систему социальных отношений. Общество навязывает человеку не только функции и роли, но и средства преобразования, средства деятельности. В ходе профессионализации социальное знание, передаваемое человеку в процессе обучения, присваивается и индивидуализируется, становясь личным и индивидуальным. Используя терминологию Б. Г. Ананьева (Ананьев, 2000), не только человек становится индивидуальностью, будучи субъектом деятельности, но и его знания и опыт индивидуализируются исключительно в ходе активной деятельности. А. В. Брушлинский, цитируя классиков марксизма, пишет, что «общественно-исторически детерминированное мышление, не будучи, конечно, мышлением лишь «отдельного единичного человека», существует, однако, «только как индивидуальное мышление» всех людей» (Брушлинский, 1965).

Существование элементов противоположных типов мышления друг в друге является не столько результатом какой-либо путаницы или размытости понятий, сколько результатом диалектической связи двух полярных идеальных явлений. Оговоримся, что как такового практического или теоретического мышления не существует; они являются идеальными объектами, как идеальный газ или абсолютно

черное тело. Однако реальное мышление человека тяготеет к тому или иному полюсу под воздействием различных факторов, в частности – социальности. Если практическое мышление направлено на преобразование, на регуляцию активной преобразовательной деятельности, то теоретическое – на объяснение того или иного феномена себе или другому. В то же время практическое мышление не может не включать элементы объяснения. Так, например, объяснение выполняет функцию снижения напряженности, вызванной ситуацией неопределенности. Нехватка информации об объекте и отсутствие возможности активного взаимодействия приводит к необходимости поиска объективированной знаковой информации, которая при взаимодействии с объектом может быть малополезной и малоэффективной. В свою очередь, элементы активного преобразования являются необходимыми для теоретического мышления. Так, в науке функцию пробных действий выполняют пилотажные исследования, в частности, и эксперимент, в целом. Только изменяя естественное течение процессов, человек познает скрытые свойства объектов, и в этом смысле эксперимент является строго регламентированной процедурой диагностики свойств познаваемого явления или объекта.

Диалектика взаимопереходов теории и практики в мышлении состоит не столько в том, что движение идеи идет от практики к теории, после чего происходит обратное «восхождение от теории к практике» (Рубинштейн, 2003), сколько в многократном смещении точки континуума «практическое – теоретическое», благодаря чему происходит взаимообогащение практического и теоретического мышления элементами друг друга. Причем, теоретическое мышление как процесс совместного познания, направленный на объяснение феноменов, объективацию знаний о них, о возможности их преобразования без учета реализуемости, обретает особенности практического мышления членов социума – его носителей.

Выполнение практической деятельности предполагает наличие ситуации, в которой человек действует. Однако в роли ситуации оказывается не некий набор сопровождающих деятельность условий, а воспринимаемая деятелем действительность. Таким образом, процесс мышления осуществляется не у независимого от ситуации индивида, не под воздействием объективных условий, а в условиях отражаемой и переживаемой индивидом ситуации. Ситуация есть состояние деятеля относительно действительности. Так, например, стимульная или проблемная ситуации не существуют объективно, вне субъекта; они есть состояния субъекта, воспринимающего действительность. Необходимо отметить, что субъект в ситуации

не объективирует, т. е. не выделяет себя из нее, поэтому ситуация воспринимается как целостная система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Данное положение отражено также в понятии субъектности у А. В. Брушлинского. В данном случае ситуация есть результат преломления внешних причин через внутренние условия, по С. Л. Рубинштейну.

Осуществляя практическую деятельность в ситуации, человек может неоднократно вычленять и переструктурировать элементы этой ситуации, тем самым не столько вычленяя новые (латентные) свойства объективных объектов, сколько вычленяя свойства элементов ситуации. Теоретические знания носят статичный, объективированный характер в виде объективированных, т. е. независимых от воспринимаемой субъектом ситуации, что, по меткому выражению А. В. Панкратова, приводит к эмансипированности объекта от субъектности (Панкратов, 2003).

Вычленение объекта и его объективных свойств характерно для теоретического мышления. Объект обычно противопоставляется субъекту и, таким образом, негласно утверждается, что сам субъект, как и наблюдатель со стороны, понимают под объектом в каждой конкретной ситуации одно и то же. Под объектом можно понимать предмет или вещь, выступающую в качестве объекта манипуляций. В таком случае границы объекта являются четко очерченными и определенными. В случае решения комплексных проблем в ситуации границы объекта не являются такими очевидными. В комплексной ситуации решения практических проблем более корректно говорить об элементах ситуации, критерии выделения которых обусловлены взаимодействием субъекта и ситуации.

В. В. Давыдов утверждает, что «в процессе труда человек должен учитывать не только внешние свойства предметов, но и меру их „расшатывания“ – те внутренние их связи, учет которых позволяет изменить их свойства, форму и переводить из одного состояния в другое» (Давыдов, 1972, с. 250). Системность ситуации предполагает внутреннюю взаимосвязь всех его элементов, что также означает и то, что изменение одного элемента в той или иной мере ведет к изменению всей системы. Субъект не в силах отразить всю внутреннюю структуру объекта. Он исследует с помощью пробных действий меру изменчивости системы, простирая не весь комплекс связей, а лишь модель связи элементов, изменение которых может значимо повлиять на изменение центрального, проблемного элемента. В особенности изменений ситуации прослеживается еще одна особенность практического мышления – необратимость изменений. Научные законы не только статичны, но и обратимы,

независимы от пространства и времени, существуют вне этих параметров, и поэтому в любой момент можно вернуться к исходной точке. Практическое преобразование не предполагает возможности возвращения к исходному положению, поэтому важное место в практическом мышлении занимает пробное преобразование, выявление динамических свойств элементов ситуации, по возможности с минимальным изменением всей ситуации и сохранением status quo, динамического равновесия системы.

Решение проблемной ситуации, в качестве одного из первейших элементов, содержит пробные действия, нацеленные на выявление имплицитных свойств элементов ситуации. Мы условно назовем их первичными (динамичными) свойствами ситуации практического мышления или «податливостями» (Субъект и объект практического мышления, 2004), поскольку их выявление представляет собой начальную стадию поиска решения при практическом мышлении. Можно условно выделить три основные группы податливостей. Во-первых, для выбора эффективной стратегии решения проблемы профессионалу требуется определить значимость ситуации для решения – требуется ли ее решать или можно проигнорировать. Во-вторых, пробные действия могут быть направлены непосредственно на устранение или изменение центрального элемента. Изменчивость центрального элемента выступает одним из важнейших первичных свойств системы, поскольку действия по непосредственному устранению или изменению элемента являются очевидными для субъекта. В-третьих, менее очевидными, но наиболее значимыми в комплексных ситуациях являются качества, имплицитно связанные с проблемным элементом. Одной из самых сложных задач практического мышления является поиск связанных с центральным свойством качеств и выявление изменчивости комплекса свойств или всей ситуации в целом.

Свойства объекта и объект как таковые эмансипированы от субъектности, т. е. не являются элементами ситуации; они являются качествами иного порядка, объективированными для коммуникации, в чем проявляется коммуникативная функция мышления.

Одной из важнейших характеристик ситуации практического мышления является неопределенность, приблизительность выраженности свойств (Корнилов, 2000). В силу этого в практической деятельности субъекту не даны абсолютные величины измерения свойств элементов. Он ориентируется на приблизительные, субъективные оценки величины важного для него свойства. Для оценки свойства субъекту необходимо произвести изменения в ситуации взаимодействия. Поскольку выявление свойства объекта

предполагает вмешательство в его внутреннее устройство, всякое измерение ситуации, ее диагностика осуществляется через изменения, в которых проявляются первичные свойства ситуации и ее элементов или их податливость преобразованию.

Приблизительность выраженности свойств преобразуемости ситуации предполагает не только неточное оценивание свойств элементов, но и размытость области выбора решений. Таким образом, в реализации решения практической задачи субъект учитывает не дискретную точку, а зону оптимальных решений. В ситуации множественности приемлемых решений наиболее очевидным вариантом может являться непосредственное воздействие на проблемный элемент путем его изменения или устранения. В данном воздействии может проявляться поверхностное устранение проблемы без выявления внутренней причины проблемного свойства. Подобное действие может лежать в зоне оптимальных решений и обеспечивать успешное выполнение деятельности, в частности в ситуации временной ограниченности.

В последние годы резко возросло количество прикладных психологических исследований, в основном зарубежных, оперирующих понятием «инструмент». В первую очередь, имеются в виду исследования в рамках так называемого подхода HCI (human-computer interaction), т. е. «взаимодействие человек – компьютер» (Kartelin etc.), а также эргономики (Рабардель, 1999; Barber, 2003). Однако, несмотря на широкое использование данного понятия, ощущается нехватка теоретической основы, единого понимания роли инструмента, как в практической деятельности, так и в развитии человека.

В отечественной психологии разработка понятия инструмента, или орудия, связана с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского, лежащей, как в основе теории деятельности, так во многом и в основе HCI (Выготский, 2003). Выготский рассматривал орудие в качестве психологического посредника между субъектом и объектом, однако затем он свел довольно широкое понятие орудия к знаку как инструменту опосредования психических функций. Следует заметить, что тем самым Выготский фактически свел все невербальные проявления психической деятельности к низшим психическим функциям. Однако вызывает сомнение тот факт, что организация индивидуального опыта эксперта (как высшего уровня профессионализации) является низшей психической функцией. Экспертность (expertise) характеризуется высокой индивидуализированностью опыта, трудностью вербализации знания, однако при этом она формируется в социуме, в результате взаимодействия профессионалов.

Данное внешнее противоречие между индивидуализированностью и социализированностью эксперта может быть снято, если не рассматривать знак в качестве единственного средства социализации. Схожие функции выполняет и инструмент. Как было показано П. Я. Гальпериным (Гальперин, 1980), инструмент как собственно человеческое образование невозможен без социального научения. Человек, например ребенок, должен не просто включить инструмент в схему своего тела в качестве продолжения руки или нового дополнительного органа, обладающего особыми возможностями, но и подстроиться под инструмент, под его использование. Таким образом, овладение инструментом не может быть осуществлено без научения (т. е. социального фактора) способу его использования, как благодаря механизму подражания, так и целенаправленному обучению, в том числе вербальному. Использование инструмента предполагает ограниченный набор способов его применения, которым и обучается субъект при освоении инструмента. Таким образом, в инструменте кристаллизуется общественный опыт.

Усвоенный нормативный способ применения инструмента, его основная функция со временем индивидуализируются; приобретает индивидуальный почерк в его использовании. Невербализуемость профессионального опыта, являясь одной из самых важных проблем в обучении, обусловлена ситуативной природой преобразования, которая, по мнению Ю. К. Корнилова, связана с включенностью субъекта деятельности в систему взаимодействия «субъект – инструмент – объект». Данная система, как мы проследили выше, образована ситуацией, воспринимаемой деятелем в ходе практического преобразования. Субъект в данной системе ориентируется не на свойства объекта, а на характеристики взаимодействия инструмента и объекта, получая информацию об изменчивости этой системы, о «податливости» объекта изменению (Субъект и объект практического мышления, 2004), о «мере расшатывания свойств» (Давыдов, 1972), т. е. на преобразуемость ситуации. В ходе процесса мышления деятелю необходимо учитывать особенности всей ситуации, в целом. Это предполагает не только учет свойств преобразуемости элементов ситуации, но и наличие арсенала средств у субъекта, что, в свою очередь, обеспечивает поиск потенциально реализуемого варианта решения. Обладая арсеналом средств и способов, субъект выбирает потенциально возможное и потенциально наиболее эффективное решение. Таким образом, решение зависит не только от наличия средств и способов преобразования, но и от меры умения их использовать.

Отсюда следует, что инструмент, выполняя регулятивную и когнитивную функции, оказывается одним из важнейших факторов, структурирующих опыт профессионала. Основываясь на данном высказывании, можно предположить, что инструмент может реализовывать также и коммуникативную функцию в профессиональном сообществе. Общение между экспертами относительно преобразования может быть достаточно эффективным благодаря не только ситуативной включенности, но также и через инструментальную соотнесенность. Несмотря на то, что опыт каждого профессионала глубоко индивидуален, структурирующим фактором для обоих экспертов оказывается один инструмент, который может быть извлечен из индивидуального контекста и может выступить объективированно.

Таким образом, инструмент выступает в качестве онтогенетически более раннего, чем знак, социально установленного посредника между субъектом и объектом. Он также выступает в качестве системообразующего фактора профессионального опыта, что позволяет не только осуществлять когнитивную и регулятивную, но также и коммуникативную функцию психики в практической деятельности.

Для мышления, включенного в практическую деятельность, опосредованного различного рода инструментами, можно попытаться выделить единицу анализа. Такой общей единицей, сохраняющей свойства целого как для практического мышления, так и для практической деятельности может служить *функция*. Каждый инструмент обладает строгим набором приписываемых ему функций, несмотря на то, что любой предмет полифункционален. Общество в процессе овладения индивидом инструмента привязывает данный инструмент к определенному, строго ограниченному набору функций. Тем самым прочие свойства объекта становятся неявными, латентными свойствами объекта. Здесь кроется наиболее значимое отличие инструмента от орудия. Если инструмент обладает одной наиболее ярко выраженной функцией, то орудие всякий раз может представлять в новой роли, поворачиваясь все новой и новой стороной.

Инструмент для профессионала может выступить в качестве критерия формирования профессионального опыта. Он может выступить системообразующим фактором для целостной системы профессиональных знаний и умений, в качестве призмы, через которую воспринимается и оценивается информация. Помимо прочего, практик в своей деятельности выстраивает модели явлений, несущие в себе, с одной стороны, элемент объяснения, а с другой

стороны, нацеленные на преобразование (Владимиров, 2004). Модель в данном случае является отпечатком в опыте человека одновременно процессов практического и теоретического мышления в их единстве. Она должна соотноситься с реализуемостью, т. е. быть связана с восприятием деятеля арсенала своих средств и способов. Таким образом, инструмент конституирует наивные модели явлений и опыт профессионала в целом. Другими словами, восприятие ситуации, мышление и опыт определяются средствами и способами познания и знанием об этом арсенале средств (метакогнициями).

Ю. К. Корнилов и И. Ю. Владимиров рассматривают несколько причин трудной вербализуемости практических знаний, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Во-первых, соответствие практического преобразования трудно осознаваемому уровню деятельности «условие–операция», в то время как вербализуемые, т. е. осознанные знания находятся на уровне «цель–действие» и могут быть переданы в речевой или иной знаковой форме другому субъекту. Во-вторых, инструментальная деятельность направлена на преобразование, максимально функциональна и носит глубоко индивидуализированный характер, в то время как знаковые формы деятельности направлены на передачу информации, общение. В-третьих, по предположению авторов, инструментальное знание кодируется иначе, чем знаковая система, к тому же обе информационные системы, хотя и пересекаются, все же являются достаточно автономными друг от друга (Корнилов, Владимиров, 2005). При изучении практического мышления и связанного с ним профессионального опыта следует учитывать следующие важные факторы: 1) включенность в ситуацию, 2) функциональность, 3) проблемность, 4) неоднозначность решения. Учет этих факторов может максимально приблизить моделируемую ситуацию к реальному процессу практического мышления и отразить структуру профессионального опыта, формирующегося в ходе профессиональной деятельности.

Существование иной системы хранения профессионального опыта, отличного от знаковой, вербализуемой системы, требует поиска адекватных методов ее изучения. Одним из них является метод семантического дифференциала.

Основой внутреннего плана речи является смысл. Основой внутреннего плана действия является функция. На том основании, что для значения как единицы анализа речевого мышления, по Л. С. Выготскому, может быть построено так называемое семантическое пространство, мы предполагаем, что для функции как единицы анализа мышления, включенного в практическую деятельность,

можно построить некую модель опыта, идентичную семантическому пространству, или семантическое пространство инструмента (инструментальное пространство профессионала). Выстраивая семантическое пространство инструмента, мы получаем наглядную модель профессионального опыта эксперта и можем ее сравнивать с подобными моделями экспертов в иных областях, а также со структурой опыта новичков, отражающейся в инструментальном знании. Таким образом, исследование инструментального опосредования практической деятельности и его отражения субъектом с помощью психосемантических методов является достаточно перспективным в свете решения проблемы практического мышления.

Таким образом, единицами данного пространства будут функции инструментов, а именно их отражение субъектом деятельности. Однако классический вариант семантического дифференциала неприменим в данном случае, в силу вышеозначенных особенностей инструментального знания. В частности, оценка выраженности тех или иных качеств инструмента не учитывает ситуативную включенность инструмента, так как оценка предполагает внеситуативный характер инструмента. Таким же образом функциональность инструмента может отойти на второй план, исключая его из контекста деятельности и отрывая от основного семантического содержания.

В этом случае можно предположить модификацию метода семантического дифференциала, по возможности, но достаточно полно учитывающую факторы, оказывающиеся ключевыми при исследовании практического мышления. Испытуемым предлагается последовательно оценивать, выбранные экспериментатором в зависимости от цели исследования, объекты на предмет уместности их использования в каждой конкретной практической ситуации по 7-балльной шкале (от -3 до +3).

Таким образом, вместо собственных характеристик объектов в качестве осей семантического пространства берутся обобщенные представления об основных ситуациях практического взаимодействия. И если в первом случае в качестве осей могут выступить следующие шкалы: «принадлежность–непринадлежность субъекту», «материал–инструмент», «актуальность–потенциальность», «известность–неопределенность», «полезность–бесполезность» и т. д. (Корнилов, Владимиров, 2005; Коровкин, 2005), то во втором случае в качестве координат семантического пространства могут выступать основные проблемные ситуации. Следуя данному принципу, может быть модифицирован и метод репертуарных решеток Дж. Келли (Франселла, Баннистер, 1987).

Изучение семантической репрезентации инструментального знания через ситуационную включенность позволит получить модель некоторых, наиболее важных, на наш взгляд, факторов, таких, например, как ситуативность, включенность в деятельность, функциональность и других. В результате исследования инструмента через ситуацию наиболее вероятно, что выявленные семантические координаты будут отличаться от выделенных ранее на основе других методик. Однако предполагается, что могут быть получены и некие инварианты, проявляющиеся независимо от проведенных методик и способов их выявления. Следовательно, проявятся наиболее значимые для психологического анализа инструмента его характеристики.

Изучение семантического инструментального пространства профессионала является перспективным в силу учета основных характеристик практического мышления, осуществляемого в реальной практической деятельности. Семантическое представление профессионального опыта, системообразующим фактором которого является инструмент, может позволить не только констатировать определенную структуру опыта конкретного профессионала, но также сравнивать и диагностировать профессиональный опыт.

Инструментальное опосредование позволяет достигать высоких результатов в деятельности за счет усиления функциональных возможностей человека по преобразованию и познанию действительности. Однако использование средств преобразования характеризуется высокой индивидуализированностью репертуара средств и способов. Это приводит к сложностям в коммуникации между профессионалами, в частности передаче информации о способах преобразования и диагностики ситуации между профессионалами разного уровня. К тому же необходимо отметить, что репертуар средств и способов преобразования определяет также и восприятие ситуации, ее «проблемность», диагностику, выделение существенных свойств.

Роль объективированного средства преобразования играют инструменты. Во многом инструменты, используемые человеком, отличаются от тех средств, которые применяют животные. В частности, для животного средство преобразования является средством ситуативного усиления возможностей (например, палка – для удлинения руки) через приспособление его к себе. Для человека же инструмент является частью культуры; приобретение знаний о его использовании является сложным процессом приспособления себя к инструменту (Гальперин, 1980). Человек усваивает социально заданные способы преобразования через усвоение инструмента,

в котором в качестве нормативно одобренного способа действия закреплен «кристаллизованный» опыт общества.

Диалектика взаимопереходов общественного в индивидуальное и обратно – в социальное предполагает возможность объективации индивидуализированного репертуара инструментов, так называемого инструментального опыта (Корнилов, Владимиров, 2005). Инструментальный опыт можно представить в качестве инструментального семантического пространства, которое, в отличие от классического, в качестве единиц имеет не значения, а функции. Таким образом, в качестве критерия построения пространства выступает не описательная оценка инструмента (например, «красивый – некрасивый»), а степень применимости – неприменимости инструмента в той или иной ситуации. Данная оценка позволит выяснить степень дифференцированности опыта как показателя профессионализма, а также проследить динамику развития профессионального опыта.

В заключение необходимо выделить наиболее перспективные, с нашей точки зрения, направления дальнейшего исследования инструментального опосредования.

Во-первых, конечно, необходимо проследить развитие орудийно-инструментального опосредования в онтогенезе человека, влияние общества и врожденные предпосылки, задатки опосредования.

Во-вторых, необходимо проследить развитие инструмента в фило- и антропогенезе, его роль в развитии культуры через его функциональность.

В-третьих, очевидно влияние инструментального опосредования на психические процессы, в частности – мышление и профессиональный опыт, которое отличается от знакового, речевого опосредования.

Итак, в мышлении в контексте практической деятельности тесно сплетаются регулятивная и когнитивная функции психики. Мышление, регулирующее деятельность не только направляет поведение в русло наиболее эффективного решения практических проблем, но и через пробные действия позволяет субъекту познать внутреннюю взаимосвязь свойств ситуации практического мышления. Мышление, включенное в практическую деятельность, направлено на достижение определенной цели. При этом оно не является односторонним процессом решения задачи и применения его в практической деятельности. Мышление всегда включает звено обратной связи, в котором отражается познавательная функция. Для получения первичной информации об объекте или же на стадии проверки гипотез субъект выявляет меру «расшатывания» свойств объекта, выявляет податливость объекта, а также отдельных его свойств, возможным изменениям.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 2000.
- Брушлинский А. В. Творческий процесс как предмет исследования // Вопросы философии. 1965. № 7. С. 64–73.
- Владимиров И. Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2004.
- Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Психология развития человека. М., 2003. С. 1039–1129.
- Гальперин П. Я. Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980. С. 195–203.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1972.
- Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Ярославль, 2000.
- Корнилов Ю. К., Владимиров И. Ю. Инструментальный опыт как компонент опыта практического преобразования // Ярославский психологический вестник. Выпуск 16. М.–Ярославль, 2005. С. 21–28.
- Коровкин С. Ю. Практический интеллект и функциональность когнитивного опыта // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. М., 2005. С. 44–49.
- Кохановский В. П. Философия и методология науки. Ростов-на-Дону, 1999.
- Панкратов А. В. Практическое и обыденное мышление: полиопосредованность, субъектность и стратегичность: Дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2003.
- Практический интеллект / Отв. ред. – Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб., 2002.
- Рабардель П. Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов). М., 1999.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Памятники психологической мысли. М., 2003.
- Субъект и объект практического мышления / Под. ред. А. В. Карпова и Ю. К. Корнилова. Ярославль, 2004. С. 152–177.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. – Ю. М. Забродин и В. И. Похилько. М., 1987.

Baber C. Cognition and Tool Use: forms of engagement in human and animal use of tools. Taylor & Francis, 2003.

Cluts M. The evolution of artifacts in cooperative work: constructing meaning through activity // Proceedings of the 2003 international ACM SIGGROUP conference on Supporting group work. Sanibel-Florida, 2003. P. 144–52.

Kaptelinin V., Nardi B.A. Activity theory: Basic Concepts and Applications // CHI 97, March 22–27, 1997. P. 158–159.

В. В. Латынов

ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Дискурс, оперирующий фактами, оценками, мнениями, относящимися к экономической сфере, затрагивает большинство людей. В последние годы объем экономической информации, с которой приходится иметь дело среднестатистическому россиянину, особенно увеличился. Это обусловлено ростом доходов населения и расширением спектра предоставляемых населению финансовых услуг. В частности, значительно возросли инвестиции в ценные бумаги посредством участия в деятельности паевых инвестиционных фондов. Увеличилось и количество россиян, самостоятельно торгующих на рынках акций, облигаций и валют.

Подобное положение вещей повышает значимость изучения экономического дискурса учеными различных специальностей, в том числе и психологами. Наиболее адекватны психологическим подходам и методам интенциональный и воздействующий аспекты экономического дискурса. Однако эти темы еще слабо исследованы в российской психологической науке, что делает необходимым разработку основных принципов и направлений психологического исследования экономического дискурса.

Психолог, обратившийся к изучению экономического дискурса, может выбрать одно (или несколько) из следующих направлений исследования:

- 1) анализ психологической структуры экономического дискурса (объем и простота/сложность подачи информации, использование специальных приемов для повышения убедительности сообщений и т. п.);
- 2) изучение психологических характеристик субъектов экономического дискурса (мотивов, установок, ценностей, опосредующих процессы порождения экономического дискурса);

- 3) анализ эффективности воздействия экономического дискурса на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы индивида;
- 4) выявление индивидуально-личностных, ситуативных и социально-культурных факторов, оказывающих влияние на эффективность воздействия дискурса.

В дальнейшем, учитывая результаты ранее проведенных исследований, мы постараемся акцентировать некоторые важные для психологического исследования экономического дискурса моменты, задать возможные направления анализа данного феномена.

Экономический дискурс традиционно связывают со средствами массовой информации (Reese et al., 1987). Многочисленные печатные и электронные издания поставляют читателям огромное количество фактов, оценок и прогнозов по экономической тематике, разобраться в которых чрезвычайно сложно. Прогнозы могут противоречить друг другу, факты рассматриваться и интерпретироваться с различных позиций, а оценки часто бывают откровенно тенденциозными и пристрастными.

Было обнаружено, что 95% рекомендаций носит позитивный характер, т. е. аналитики предлагают купить акции или, по крайней мере их не продавать (держат) (Malmendier, Shanthikumar, 2004). Лишь в 5% случаев дается совет продать ценные бумаги. Такой характер рекомендаций подталкивает инвесторов, особенно неопытных, к активной торговле, что чревато для них финансовыми потерями. Остро стоит проблема ангажированности аналитиков, нередко советующих покупать/продавать какую-нибудь конкретную акцию без особых для этого экономических оснований (Irvine, 2003; Michaely, Womack, 1999).

Поступающая к субъекту экономическая информация оказывает воздействие на различные структуры психики, вносит изменения в его торговое поведение. Эмпирические исследования дают многочисленные примеры такого рода воздействия. Так, активное освещение газетами и телевидением деятельности той или иной компании становится для многих трейдеров-«любителей» сигналом к покупке ее акций (Barber, Odean, 2003; Lee, 1992).

Экономический дискурс вызывает изменения не только в когнитивной и поведенческих сферах субъекта, но и более глубинных, личностных структур, таких, например, как стандарты и нормы поведения. Широкое распространение в последние годы получила идея социальной ответственности компаний. Такие фирмы ориентированы на просоциальные цели и благополучие людей и не участвуют в производстве вооружения и других наносящих вред людям агентов.

Кроме того, социально ответственные компании не должны быть замешаны в разного рода корпоративных скандалах.

Степень влияния информации на экономические представления и поведение человека зависит как от характера информации и способа ее подачи, так и от индивидуальных особенностей реципиента. При соответствии первого фактора второму достигается максимально эффективное воздействие новой информации.

Следует отметить, что при изучении эффективности влияния экономического дискурса следует принимать в расчет то, насколько поступающая информация значима для человека. Как было установлено, восприятие и анализ информации протекают по-разному в зависимости от субъективной значимости темы.

Важным фактором, влияющим на эффективность воздействия дискурса, является объем полученной респондентом информации. Традиционно считается, что анализироваться должен максимально возможный объем информации. Однако экспериментальные исследования не всегда подтверждают истинность этого предписания (Davis, et al., 1994). Ф. Дэвис с соавторами показали, что не всегда дополнительная информация позитивно влияет на точность прогнозов. Было обнаружено, что при прогнозировании будущей доходности рынка получение человеком дополнительной информации приводило к росту его уверенности в правильности прогноза, однако снижало его точность.

При анализе эффективности информационного воздействия необходимо учитывать не только объем поступающей к субъекту информации, но и формы ее подачи. Так, влияние способа подачи информации на прогнозирование экономических показателей было зафиксировано в работе С. Пруитта с соавторами (Pruitt et al., 1988). Участникам исследования предлагался один и тот же аналитический материал (обзор Министерства труда США) в изложении трех различных информационных источников: вечерних новостей на канале CBS, журнала «Уолл Стрит Джорнэл» и газеты «Вашингтон пост». Точность прогноза ближайшего (через 1 месяц) уровня безработицы оказалась выше у тех респондентов, которые получали аналитический обзор в изложении «Вашингтон пост». Влияние формы подачи информации на мнения по различным вопросам отмечалось и в работе И. Левина с соавторами (Levin et al., 1987). В этом исследовании было показано, что люди, получая одну и ту же информацию, поданную по-разному (позитивно/негативно), формировали различные суждения по ряду вопросов.

Должна учитываться и степень доверия реципиента к источнику экономической информации, в качестве которого могут выступать

специализированные и популярные средства массовой информации, коллеги, друзья и знакомые. Для исследователя экономического дискурса важно понимание следующего момента. В идеале вся доступная информация (как уже известная человеку, так и вновь полученная от коллег и по каналам СМИ) должна анализироваться человеком внимательно и тщательно. Однако нередко случается так, что в силу тех или иных причин доверие к одному из источников начинает превалировать. Этому способствует, в частности, прошлый опыт реципиента. Как показали исследования, череда успешных сделок, совершенных в недалеком прошлом, вызывает рост уверенности в себе, что, в свою очередь, приводит к коррекции многими трейдерами своей торговой стратегии. Повышается доверие к собственным оценкам ситуации на рынке, возрастает количество сделок и их финансовый объем (Gervais, Odean, 2001).

Неоднократно было продемонстрировано, что индивидуально-психологические особенности влияют на процессы обработки человеком поступающей информации, определяют характер его поведения в различных торговых ситуациях. Построение ясных и определенных экономических представлений – задача весьма сложная, поскольку даже в относительно простых ситуациях (например, при вспоминании прошлых цен), люди склонны систематическим образом ошибаться (Kemp, Willets, 1996). Идет ли речь об оценке вероятности появления некоторого события или о проверке собственных гипотез, касающихся экономических закономерностей, человек неизбежно совершает отклонения от оптимальности при вынесении суждений, оказываясь во власти разного рода субъективных искажений (biases), или, как их еще называют, когнитивных иллюзий.

Учеными были выделены различные виды субъективных искажений, затрудняющих анализ поступающей информации и препятствующих вынесению объективных и достоверных суждений. Одним из распространенных видов субъективных искажений является игнорирование человеком исходных вероятностей появления в выборке тех или иных объектов. Особенно сильно это проявляется в тех случаях, когда присутствует дополнительная информация, относящаяся к объекту оценки. Это приводит к ошибкам при определении конечных вероятностей.

Еще одно субъективное искажение, получившее название «заблуждение игрока», связано с игнорированием человеком размера выборки при оценке вероятностей. Многие люди ошибочно полагают, что базовым вероятностным параметрам некоего процесса будет удовлетворять не только вся совокупность его исходов, но и отдельные их последовательности. Люди игнорируют тот факт,

что вероятностные параметры этих последовательностей могут существенно отличаться от базовых. Из индивидуального опыта, который не является статистически значимым, делаются обобщающие выводы, и на их основе формулируются несуществующие. Нередко люди, в силу тех или иных причин, видят закономерности там, где их вообще нет. В данном случае можно говорить о заблуждении «горячей руки» (*hot hand fallacy*). Заблуждение желательности является еще одним видом субъективных искажений. При определении вероятности наступления того или иного события у большинства людей наблюдается устойчивая тенденция переоценивать вероятность реализации желательных для них исходов и недооценивать вероятность нежелательных. Особенно сильным бывает заблуждение желательности в том случае, когда человек оценивает вероятность наступления очень для него важного события. Торговля на рынках валют и ценных бумаг с присущей ей постоянной опасностью потери собственных средств является высоко значимой для личности областью.

Для объяснения части из перечисленных выше искажений используется понятие «когнитивная эвристика» (*Judgment Under Uncertainty*, 1982). Под когнитивной эвристикой в данном случае понимается эмпирическое правило, упрощающее или ограничивающее поиск решений в сложной предметной области (там же). В идеале для создания достаточно определенной картины экономической реальности человек должен найти и обработать огромные массивы информации. Однако такой подход трудно реализовать на практике, поскольку он требует от человека огромных затрат сил и времени. Поэтому многие люди вместо трудоемкого расчета вероятности наступления того или иного события используют простое и понятное правило, основанное на интуиции и опыте, т. е. эвристику (*Barberis, Thaler, 2003; Daniel et al., 1998; Judgment Under Uncertainty, 1982*).

Эвристики оказывают, как позитивное влияние на процесс принятия решения (в условиях больших массивов данных и ограниченности когнитивных ресурсов человека эвристики дают возможность вынести более или менее обоснованное суждение), так и негативное. Как считает ряд авторов, использование эвристик может приводить к неадекватному представлению проблемы, а значит, к неверному ее решению (*Рудык, 2004; Judgment Under Uncertainty, 1982*).

Личностные особенности человека влияют и на выбор источника информации. Повышенная экстравертированность может усиливать зависимость от информации, поступающей от коллег и знакомых; высокая самооценка повышает значимость собственных знаний, а неуверенность в себе и тревожность, напротив, ее снижает.

В результате обработка информации, поступившей из источников, доверие к которым у человека невысоко, проводится поверхностно и формально. Возможен и предельный вариант, при котором происходит полное блокирование некоторых информационных каналов.

На процесс анализа поступающей информации оказывает влияние и такая личностная особенность, как потребность в познании (Bailey, 1997). Лица, у которых выражена потребность в познании, осуществляют тщательный и подробный анализ максимального количества доступной информации, стремятся хорошо обосновывать собственные оценки и прогнозы ситуации на рынке.

Изучая экономический дискурс и восприятие его людьми, необходимо принимать в расчет тот факт, что экономическая реальность – слишком сложная система, чтобы человек мог оставаться с ней один на один. Поэтому большинство людей, особенно при принятии решений с экономической полезностью, ищут поддержку и опору в других людях, их мнениях и оценках. Многие ученые указывают на «стадную» мотивацию как на один из важнейших факторов, определяющих поведение участников рыночной торговли (Olsen, 1996; Prechter, 2001). Так, столкнувшись с необходимостью прогноза некоторых экономических показателей, люди часто использовали прогнозы, уже сделанные другими людьми (Spencer, Huston, 1993).

У многих трейдеров и инвесторов, особенно начинающих, присутствует чрезмерная ориентация на социальное окружение (ближайшее или более широкое, например, сообщество участников торгов на рынке) (Швагер, 2004). В этом случае активность человека оказывается направленной на выяснение мнения окружающих по интересующему вопросу, а не на самостоятельный анализ данных. Социальное окружение не только является источником информации, но и выступает в качестве референтной группы, задающей стандарты, нормы и правила, определяющие поведенческие и эмоциональные реакции трейдера.

Ощутимую роль в процессе принятия решений с экономической полезностью играет характер атрибуции человеком собственных успехов и неудач. Негативным в плане эффективности принимаемых решений является вариант, при котором человек приписывает успех в торговле собственным талантам и усилиям, а неудачи – случайным, неподконтрольным человеку факторам. Наличие такого типа атрибуции не способствует тщательному и критическому анализу всей доступной информации, что ограничивает возможности коррекции неэффективной торговой стратегии.

Эмоциональная составляющая человеческой психики вносит свой вклад в процессы поиска и анализа информации. Д. Макгрегор

с соавторами установили, что система эмоциональных оценок («нравится – не нравится»), касающаяся различных компаний, оказывает влияние на выбор ценных бумаг в качестве объектов инвестирования. Люди чаще покупают акции тех компаний, отношение к которым у них положительное (MacGregor, et al., 2000).

В заключение хотелось бы отметить следующее. В современную эпоху поиск, понимание и анализ экономической информации занимают важное место в жизни многих людей. В своих попытках составить представление об экономической реальности они сталкиваются со значительным массивом данных, которые не всегда соответствуют действительности и порой откровенно манипулятивны. Для российских психологов наличие такого явления, как экономический дискурс, является своего рода вызовом, ответить на который их побуждает как социальная значимость, так и слабая изученность данного феномена.

ЛИТЕРАТУРА

- Рудык Н. Б. Поведенческие финансы или между страхом и алчностью. М., 2004.
- Швагер Дж. Д. Новые маги рынка. Беседы с лучшими трейдерами Америки. М., 2004.
- Bailey J. R. Need for cognition and response mode in the active construction of an information domain // *Journal of Economic Psychology*. 1997. № 18. P. 69–85.
- Barber B. M., Odean T. All the glitters: The effect of attention and news on the buying behavior of individual and institutional investors. 2003.
- Barberis N., Thaler R. A survey of behavioral finance // *Handbook of the Economics of Finance*/Eds. – G. M. Constantinides, M. Harris, R. Stulz. Elsevier Science B. V., 2003.
- Davis F. D., Lohse G. L., Kottemann J. E. Harmful effects of seemingly helpful information on forecasts of stock earnings // *Journal of Economic Psychology*. 1994. № 15. P. 253–268.
- Gervais S., Odean T. Learning to be overconfident // *Review of Financial Studies*. 2001. 14. P. 1–27.
- Irvine P. J. The incremental impact of analyst initiation of coverage // *Journal of Corporate Finance*. 2003. № 9. P. 431–451.
- Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases/Edited by D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky. London, 1982.
- Kemp S., Willets K. Remembering the price of wool // *Journal of Economic Psychology*. 1996. № 17. P. 115–125.
- Lee C. M. Earnings news and small traders // *Journal of Accounting and Economics*. 1992. № 15. P. 265–302.

- Lewin I. P., Johnson D., Davis M. L.* How information frame influences risky decisions // *Journal of Economic Psychology*. 1987. № 8. P. 43–54.
- MacGregor D. G., Slovic P., Dreman D., Berry M.* Imagery, affect, and financial judgment // *Journal of Psychology and Financial Markets*. 2000. № 1–2. P. 104–110.
- Malmendier U., Shanthikumar D. M.* Are investors naive about incentives? NBER Working Paper No. W10812, October 2004.
- Michaely R., Womack K. L.* Conflict of interest and the credibility of underwriter analyst recommendations // *Review of Financial Studies*. 1999. 12, 4. P. 653–686.
- Olsen R. A.* Implications of herding behavior // *Financial Analyst Journal*. 1996. P. 37–41.
- Prechter R. R.* Unconscious herding behavior as the psychological basis of financial market trends and patterns // *Journal of Psychology and Financial Markets*. 2001. № 2. P. 120–125.
- Pruitt S. W., Reilly R. J., Hoffer G. E.* The effect of media presentation on the formation of economic expectations // *Journal of Economic Psychology*. 1988. № 9. P. 315–325.
- Reese S. D., Daly J. A., Hardy A. P.* Economic news on network television // *Journalism Quarterly*. 1987. № 64. P. 137–144.
- Spencer R. W., Huston J. H.* Rational forecasts: On conforming ambiguity as the mother of conformity // *Journal of Economic Psychology*. 1993. № 14. P. 697–710.

Е. А. Лупенко

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ СИНЕСТЕЗИИ

В работах западных и отечественных авторов активно исследуется проблема синестезии. Разработки синестетических моделей ведутся с разных исследовательских позиций представителями рядка научных дисциплин: психологии (Л. Маркс, Р. Цитович, Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко, П. В. Яньшин), музыковедения (И. Л. Ванечкина), физики (Ю. Я. Лобкаев), эстетики (Б. М. Галеев) и др.

Б. Г. Ананьев в своих работах подчеркивает целостность сенсорной организации человека и приводит научные данные, свидетельствующие о высокой «коррелируемости различных сенсорных функций, о сопряженности многих сенсорных систем». Он считает парадоксальным тот факт, что «единство чувственного познания, целостность его структуры, взаимосвязи между ее частями до сих пор еще недостаточно поняты, хотя именно чувственное познание составляет источник и основу рационального познания, в единой структуре которого нет никакого сомнения».

Результаты современных исследований синестезии имеют разные акценты и без дополнительного осмысления плохо сочетаются между собой. Обращает на себя внимание открытость и дискуссионность обозначенной проблемы.

Термин «синестезия» употребляется как для определения редкой врожденной способности (R. Cytowic), так и для обозначения особой функции сознания, связанной с метафорическим переносом (В. Ф. Петренко). В зарубежных и в отечественных источниках встречаются разные характеристики синестезии: «сильная» и «слабая» синестезия (G. Martino, L. E. Marks), «специфическая» и «неспецифическая» синестезия, синестезия «в широком» и «узком смысле слова» (Р. Г. Натадзе). Даются различные определения синестезии: как опыта, феномена, физиологического механизма,

психологического механизма, формы категоризации. Таким образом, в научном сообществе не существует единого мнения по поводу изучаемого феномена. Ряд авторов, к примеру, вообще относит синестезию к разряду патологических явлений или явлений, возникающих в восприятии при недифференцированном, генетически примитивном состоянии сознания (Г. Вернер).

В ситуации терминологической неоднозначности мы в своем исследовании в качестве операционального используем не понятие «синестезия», а термин «явление интермодальной общности ощущений» и делаем попытку отделить изучаемый нами феномен от реального соощущения или синестезии специфической, имеющей, по мнению большинства авторов, физиологическую основу, отнеся его к области *неспецифической синестезии*. Таким образом, под термином «интермодальная общность ощущений» нами понимается явление, при котором наблюдается субъективное ощущение интермодального сходства или идентичности, но при этом не возникает реального соощущения или вторичного ощущения другой модальности.

Наше исследование углубляет и развивает представления о синестезии как о некоем специфическом механизме категоризации, имеющем внутреннюю внемодальную структуру, которая организует образы объектов окружающего мира и формирует субъективное пространство индивида. Такой вид синестезии присущ всем людям без исключения и не является какой-либо специфической способностью или аномалией.

Ряд авторов (В. Ф. Петренко, G. Martino и L. Marks, S. Ramachandran) предполагает, что причинами неспецифической синестезии также являются физиологические механизмы. Данный вид синестезии определяется как глобальный процесс, связанный с семантическими структурами, имеющий универсальный характер и проявляющийся в таких более частных феноменах, как образование синестетических метафор и т. п. Подтверждением этих представлений выступают результаты многочисленных экспериментов в области психосемантики, позволившие выявить наличие общих факторов, по которым происходит оценка разнородных объектов (Ch. Osgood, Е. Ю. Артемьева, В. Ф. Петренко).

Несмотря на разнообразие авторской терминологии и формулировок, разные исследователи объединяются в признании существования некоего общего механизма кодирования информации, или механизма категоризации, который является универсальным для людей различных культур, пола и возраста, позволяет соотносить разномодальные стимулы, выступает в качестве механизма трансформации

информации об объекте из одной модальности в другую и лежит в основе целостности образа мира, о чем писал А. Н. Леонтьев. Помимо физических характеристик стимулов (модально-специфических), этот механизм выделяет в них универсальные «факторы оценки» (Ч. Осгуд, П. В. Яньшин), которые становятся элементами «языка», кодом этого способа категоризации («генетически первичный код», по В. Ф. Петренко). На этом «языке» происходит первичная оценка объектов (стадия «первовидения», согласно Е. Ю. Артемьевой; уровень «глубинной семантики», по В. Ф. Петренко). К особенностям этого кода, согласно представлениям большинства вышеперечисленных авторов отнесится то, что он заключается не в предметной оценке стимула, а связан, прежде всего, с эмоциональным отношением к нему. Воспринимаемый объект первоначально подвергается эмоциональной оценке и затем встраивается в «глубинное» семантическое пространство субъекта на основании не физических, а некоторых *синестетических* характеристик – проходит его *синестетическое* преобразование (В. Ф. Петренко).

Нами проведено несколько циклов исследований на различном материале: изучались сочетания цвета и геометрической формы, цвето-музыкальные соответствия, соответствия музыкальных отрывков и графических рисунков, музыкальных отрывков и рисунков эмоциональных состояний, а также их вербальных обозначений. Во всех исследованиях было показано, что объекты, которые воспринимаются (оцениваются) как субъективно эквивалентные, характеризуются общностью семантических оценок и, в частности, близостью эмоционально-оценочных свойств, т. е. являются сходными на эмоциональном уровне. Причем в исследованиях и со смысловым, и с максимально неозначенным материалом был выявлен один и тот же механизм обобщения.

Доказано существование интермодальных характеристик, имеющих эмоциональную основу и присущих всем ощущениям, с помощью которых главным образом происходит однозначное эмоциональное опосредование и возникает субъективное ощущение сходства. Эти характеристики носят амодальный характер, зафиксированы в понятиях языка и связаны с базовым, глубинным уровнем категоризации, в основе которого, по-нашему мнению, лежит механизм эмоционального обобщения. Операциональным аналогом этих характеристик на семантическом уровне являются идентичные для групп стимулов разной модальности кластерные и факторные структуры.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что существует возможность выделения рядов эквивалентных

свойств ощущений разных модальностей, связанных с общими характеристиками всех ощущений (главными из которых являются качество и интенсивность) и отраженных в семантических структурах в виде основных эмоциональных оппозиций. Эти характеристики носят амодальный характер, по-видимому, могут выступать в качестве амодальных инвариантов интерсенсорного взаимодействия и зафиксированы в понятиях языка. Их существование обеспечивает функционирование механизма синестезии, обуславливающего возникновение связи между ощущениями разных модальностей, позволяющего инвариантно воспринимать разномодальные объекты и на основе восприятия одной модальности реконструировать целостный образ.

Л. А. Мулляр

**ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ «МАГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ»: ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНОЙ СКАЗКИ
В ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
И СТРАТЕГИЙ ЕЕ ПОВЕДЕНИЯ**

В социально-гуманитарном знании прослеживается перманентный интерес к проблемам человека. Однако, констатируя наличие обширной базы междисциплинарных исследований, нельзя не отметить, что большая часть научных интенций содержит в качестве той или иной концепции о феномене человека отдельные фрагменты его бытия, зачастую игнорируя обобщающие возможности антропосоциофилософского дискурса.

Еще в 70-е годы прошлого века Б. Г. Ананьев отмечал, что «наступает то время, когда научное исследование закономерностей развития человека, психологических свойств его личности становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм, методов и средств работы с людьми...» (Ананьев, 2001, с. 73). Оно реализуется не только в рамках классической рациональности, ибо полифоничность субъективного бытия, экзистенциального опыта личности, несомненно, требует иных методологических ориентиров и предполагает, в частности, обращение к неклассическим формам человекознания. В антропосоциофилософском и психологическом пространстве могут быть сопряжены различные формы осмысления человека, что связано с уникальностью, незапрограммированностью человеческой активности, которая нуждается в нетрадиционных обоснованиях.

«Магическое мышление» сказки обладает антропосоциофилософской смыслоемкостью, что в разное время отмечалось в трудах философов. Еще в XVII в. Р. Декарт предпринял обоснование роли и назначения сказки как оптимизирующего начала субъективного бытия. В XVIII в. Ф. Шиллер охарактеризовал сказку как игру словами, которая восстанавливает целостность человеческого существования, расколотого на реальное и желаемое. В XX в. Э. Фромм исследовал

символическую связь сказочного образа с психосексуальными глубинами субъективности, а К. Юнг разработал объяснение особенностей мифологического и фольклорного сознания как выражения архетипических образов. В отечественной философской литературе необходимо выделить взгляд на сказку как на средоточие социального духовного опыта и начальную народную философию И. А. Ильина и Б. П. Вышеславцева. Глубокий анализ русской сказки в национально-психологическом ракурсе дан Е. Трубецким.

Человекознание, представленное в сказке семиотически локализованным «магическим мышлением», «креативной философией» образов-концептов, систематизированных в антропосоциальные модели экзистенций и отношений, отвечает призыву Б. Г. Ананьева о создании концепции *проектирования личности и стратегий ее формирования*. В сказко-сфере размещены антропосоциальные семиологемы – архетипы социальных ролей и статусов, экзистенциальные модели личности и ее транскоммунитивные позиции, ценностные ориентиры (именно эти позиции выделяет Б. Г. Ананьев, давая характеристику человека как личности) (Ананьев, 2006, с. 32). В связи с этим, по глубокому убеждению автора, изучение сказочных семиологем средствами креативной философии и проективной психологии личности имеет большое научное значение.

Фольклорная сказка как «проекция коллективного бессознательного» (Юнг, 1991, с. 98) являет собой средоточие социальной «премудрости», «настой национального духовного опыта», «некое паломничество в волшебные, вожделенные и мудрые края» (Ильин, 2004, с. 57) жизнепространства и потому *перманентно причастна* эссенциально-ценностной сфере социокультурного бытия человечества. Она репрезентирует особую форму образно-символьной рефлексии, духовно-практического «возделывания» антропосоциального бытия, выступает арсеналом нравственно-нормативного и жизненно-смыслового материала: «...темы сказок живут в мудрых глубинах человеческого инстинкта, где завязаны узлы национального бытия и национального характера и где они ждут разрешения, свершения и свободы»; мотивы сказок рождаются в глубинах народных архетипов, «где-то там, в священных подвалах национального духовного опыта» (там же, с. 56), на пересечении этнокультурного бытия и особенностей социального существования народа. «Магическое мышление» фольклорной сказки воплощает в себе устойчивые ментальные нормы (архетипы), выработанные социумом в процессе развития, выступает в качестве универсального носителя социального менталитета и моделей стратегий развития, в значительной степени предопределяя индивидуальные

ментальные предпочтения того или иного сценария развития личности, участвуя, таким образом, в «проектировании» личности. Поскольку в колоритных образах-архетипах фольклорной сказки «завязаны все узлы национального бытия» (И. Ильин), отображен «дух народа» (В. фон Гумбольдт) и хранятся «матрицы» социально значимого или социально бесполезного поведения индивида, постольку актуализируется эксплицирующая роль фольклорной сказки в определении «вектора» самоидентификации индивида: сказка сосредоточивает свое внимание на образно-символьной концептуализации социокультурной реальности, в целом (сказочно-архетипическая картина мира), и на образно-концептуальном позиционировании смысловых сегментов субъективного бытия (образно-типологизированное поведение личности).

В фольклорной сказке можно выделить совершенно определенные формально-содержательные аспекты, благодаря которым она выражает глубинные антропосоциальные смыслы и может быть заявлена как уникальная интроспективная «технология» проектирования личности и стратегий ее поведения.

Во-первых, фольклорная сказка образно-креативна и антропотипологизирована поскольку использует приемы «мнимой ситуации» (Выготский, 1966, с. 76) и «суммарной персонификации» (Ильин, 2004, с. 43) для изображения социально желаемого и множественного в обобщенном единичном, что позволяет ей реализовать жизненную универсальную мудрость социума. В фольклорной сказке (в отличие от авторской сказки) нет последовательной и продуманной концептуальности; скорее это – имманентно стихийная архетипическая философия, «разлитая» в сказочно-волшебном сюжете антропо-социальная «премудрость»: «Сказка укрывает и являет за словами целый мир образов, а за образами она разумеет художественно и символически глубокие духовные обстояния. И в то же время сказка есть поэтическое прозрение, сушая и начальная философия» (там же, с. 60).

Во-вторых, фольклорная сказка всегда анонимна, т. е. не предполагает дифференцированное, осознанное авторство, а транслирует коллективную мудрость, общенародное мнение и антропо-социальные эссенциально-ценностные предпочтения. Именно поэтому сказка не может нести в себе аморальное и безнравственное как утвержденную бытийную суть, а только как преодоление – путем неприятия негатива: в соответствии со сказочной каноничностью в фольклорной сказке абсолютизирована позитивная цель: добро всегда торжествует, зло посрамлено и повержено. Так сказка реализует принцип утопической оптимизации субъективного бытия

и закладывает генетически исходные формы индивидуального сознания и социально-значимого поведения человека. Формула фольклорной сказки (зачин или концовка) содержит установку именно на такую модель поведения: «сказка – ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок».

В-третьих, фольклорная сказка необычна в онтологической топографии; она нарушает пространственно-временные пределы, перенося действие в некое «тридевятое царство», предполагая переход из мира в Иномирие («Иное царство»), где герой должен пройти свой индивидуальный инициальный жизненный путь, решить трудные задачи, позиционировать свои социально востребованные качества. К. Юнг назвал это *законом индивидуации*, Б. Г. Ананьев определил как *достижение социальной зрелости*: борьба, испытания как неперемненное условие становления личности человека, как показатель социальной состоятельности человека. Фольклорная сказка через образно-архетипическое зрение актуализирует сказочное видение *внутренней социальной*, включает индивида в общественные отношения и позволяет усвоить нормы человеческого общежития, в связи с чем и может быть заявлена как *форма социализации субъекта*. Необходимо подчеркнуть, что поскольку фольклорная сказка служит исходным материалом для развития личности (именно в ее пространство ребенка вводят, прежде всего), то она по праву может быть отнесена к *агентам первичной социализации или ранней социализации индивида* (в терминологии Б. Г. Ананьева).

Обращение к феномену сказки позволяет приоткрыть природу процесса социализации как специфического культурно-адаптационного механизма для субъекта в динамичном поиске им своей физиологической, нравственно-психологической, интеллектуальной ниши в социальном пространстве. Налицо процесс предопределения сказочной культурой установки на овладение социальными нормами как условия устойчивого прироста самосознания и осознания множественности, вариативности социального действия и политональности его результатов.

Фольклорная сказка, проясняя социально-значимые детерминанты позитивного социального действия, кропотливо и перманентно формирует *социальное начало* в человеке. Сказка подготавливает почву для отработки умения индивида строить свое социальное поведение, предвосхищать будущие возможные поступки и переживания, постигать полисемантизм социокультурной реальности. Фольклорные сказки, являясь относительно самостоятельными идейно-нравственными системами, выражают некие сущностные антропо и социально значимые смыслы, предъявляют феномены

зрелой личности, о которой не раз писал Б. Г. Ананьев, подчеркивая, что это личность общественно активная, гражданин своей страны в полном смысле этого слова (Ананьев, 2006). Например, в сказке «Иван-крестьянский сын и Чудо-Юдо» из сборника А. Н. Афанасьева (Афанасьев, 1957, с. 39), Иван, будучи крестьянским сыном, стал во главе жизнеустройства. Он и создает (Иван-пахарь, *социально становящийся субъект*: «жили они – не ленились, с утра до ночи трудились: пашню пахали да хлеб засевали»), и упорядочивает мир, защищает его от змея – символа хаоса и разрушения (Иван-ратник, *социально состоявшийся охранитель земли Русской*: «Пойдем мы на Чудо-Юдо, будем с ним биться насмерть»). Герой обретает себя, пройдя через судьбу Родины, жизнеустройством которой он занимается. Так ненавязчиво и просто сказка формирует настроение в индивидуальном и в общественном сознании: *внутренняя социальность* индивида проявляется как *ответственность за себя и за Другого* и становится условием социального успеха, а значит – социальной востребованности, состоятельности, социальной зрелости личности: «Связь с современностью влияет на сохранность личности, обеспечивает ее до самой смерти человека» (Ананьев, 2006, с. 93).

В-четвертых, фольклорная сказка содержит определенный стереотипный набор персонажей: бедный крестьянин, солдат, младший брат, падчерица, царь, принцесса, «говорящие» животные, добрые и злые волшебные силы, чудесные предметы (шапка-невидимка, путеводный клубочек, ковер-самолет). Особое место отведено в сказке герою – жертве разложения рода или большой патриархальной семьи, т. е. тому, кто был исторически первым обездолен. Такой социально отчужденный персонаж в образе младшего брата, сиротки, замарашки-падчерицы, дурака традиционен для фольклорной сказки, а изображение семейных распрей в ней отражает сам процесс разложения родовых связей.

Образ-тип «демократического героя» (Е. М. Мелетинский), «не подающего надежды» – некий уникальный феномен, имеющий выраженное антропосоциальное значение: «бедные в буквальном смысле, притесненные и обиженные, жертвы ненависти злой мачехи, жертвы зависти сестер и лихих людей. Есть и многообразные представители нищеты духовной, а в их числе народный любимец – дурак, тип особенно часто встречающийся. Несчастный, обездоленный и дурак занимают в сказках видное и почетное место» (Трубецкой, 1999, с. 103). В сказке происходит идеализация «низкого», «не подающего надежды», чему есть антропосоциальное объяснение: основа эстетики «низкого» – идеализация социально обездоленного, социально отчужденного индивида. В целом ряде работ отечественных ученых

рассматривается данная идея и осуществляется анализ фольклорной сказки именно как выражения социальной мечты и надежды человека, воспоминания о примитивной демократии рода – всеобщем антропосоциальном идеале. Подобные взгляды присутствуют в работах Б. Н. Вышеславцева, Е. Н. Трубецкого, А. Н. Веселовского, В. Я. Проппа, Е. М. Мелетинского, И. А. Ильина. Данные авторы подчеркивают общественный смысл сказки о герое-аутсайдере (дурак, младший брат, падчерица, «бедный сиротка»), которая воплощает социально-исторический процесс распада рода, патриархальной семьи, коллективной собственности, смены минората майоратом и, таким образом, выражает социальное мировоззрение и социальные ожидания, выступая определенной моделью социального позиционирования индивида, размещенной в социальном сознании.

Ярким примером подобной модели можно считать русскую народную сказку «Емеля» («По щучьему веленью»), на которую ссылается, в частности, Е. Н. Трубецкой. Философ с горечью констатирует, что центральной фигурой фольклорной сказки становится инертный, безынициативный, «созерцательный» мужик, тем не менее, стремительно эволюционировавший от простого крестьянина до высокопоставленного государственного властителя, экономически и социально состоятельного: «самое элементарное проявление этого жизнечувствия – мечта о богатстве, которое само собой валится в рот человеку без всяких с его стороны усилий. „Легкий хлеб“ – вековая мечта человеческой лени. В русской сказке сочувствие лени граничит с апофеозом лентяя» (Трубецкой, 1999, с. 106). Так фольклорная сказка отражает общественную коллизию, в которой герой становится выразителем идеала социального иждивенчества, а его счастливая судьба – средством реализации этого идеала: достижение цели посредством благоприятного стечения обстоятельств и замещения себя волшебным помощником (например, волшебной щукой), минимальное приложение собственных усилий, надежда на благополучный самопроизвольный исход событий (знаменитый русский «авось»), нежелание брать на себя ответственность (если события пойдут «не по-моему», всегда можно кого-то обвинить). Социальные предпочтения личности, выраженные в данных сказочных архетипах и ситуациях, позволяют эксплицировать влияние этих ее социальных установок на определение «вектора» общественного развития: «В русской сказке необыкновенно ярко и образно отражается психология русской народной печали. „Иного царства“ и „иного места“ ищут все неудовлетворенные жизнью» (там же, с. 107). Поэтому в фольклорной сказке, в частности, согласно Е. Н. Трубецкому, можно увидеть совершенно определенный антропосоциальный

дискурс: образно-архетипическая схематизация социальной действительности и социальных отношений воплощается в *примитивную социальность* как всеобщий общественно-экономический идеал – «искомое „иное царство“ есть, в общем, идеал сытого довольства, страна с молочными реками и кисельными берегами» (там же, с. 110).

Сказка изображает превращение «низкого» в «высокое», создавая, таким образом, специфическую модель социальной успешности личности. Подавляющее большинство русских народных сказок трактует успех отдельно взятого человека (бедного и неимущего), прежде всего, как материальное (бытовое) и сословное (социальное) благополучие, не достигнутое кропотливым духовным и физическим трудом, а приобретенное случайно удачно. При этом персонажи добиваются желаемых результатов, как правило, за счет усилий операторов волшебства (магических помощников) или при их непосредственном содействии, выступая скорее в качестве пассивного (ведомого), нежели активного (ведущего) участника событий. Таким образом, в сказках о «бедных сиротах» и «дураках» в ходе развития сюжета все «низкое» в герое постепенно трансформируется в «высокое»; герой-«бедолага» достигает сказочных целей, социального успеха. Превращение «низкого» в «высокое» при активном вмешательстве волшебных сил – победа «низкого» героя над бедностью, голодом, устранение беды-недостачи, брак, воцарение – отличительная особенность фольклорной сказки, ее незыблемый эстетический закон и непрременный антропо-социальный смысловой атрибут.

В-пятых, сказка всегда – «дитя» своего времени и «дитя» своего автора, поэтому она неразрывно связана с социально-культурным пространством, историческим процессом и идейно-мировоззренческой системой социума. В сказке социум находит возможность выразить свое отношение к действительности, свои нравственные и эстетические идеалы, в том числе и посредством *антропоморфизации* жизни растений, животных и предметов. Они резко меняют свою природную функцию, живут и действуют в определенной социальной среде, причем каждое дерево, каждая лиса и каждая «золотая рыбка», каждая ложка или печка наделены психологическими особенностями определенного человеческого типа. За этими одушевленными предметами всегда стоит антропосоциотипологизированное: человек как социальное существо и как социальный тип. Антропоморфизированные явления природы, животные и вещи позволяют в аллегорической форме высказать такие истины, представить такие концепты, существование которых невозможно в любом другом виде. Рождается особая антропосоциальная «премудрость» и ироничность сказки, основанные на противоречии между естественными свойствами,

реальными фактическими особенностями предметов, явлений и приписываемыми им сказочным статусом качествами. Социальные человеческие пороки выглядят особенно смешно и нелепо, когда они относятся к лисице или зайцу; человеческие черты, перенесенные на неодушевленные предметы или животных, производят комическое и даже саркастическое впечатление, а антропофилософская сатира сказки становится чрезвычайно острой.

Фольклорная сказка – универсальный повод-тема *антропосоциального мудрствования*, «*предфилософствования*», игры-конструирования перманентно меняющегося духовного узора антропосоциального бытия человека из инстинкта, творчества и опыта социума. Именно это отмечает И. А. Ильин: «Сказка есть *первая дорелигиозная философия* народа, его жизненная философия, изложенная в свободных мифических образах и в художественной форме. Эти философские ответы вынашиваются каждым народом самостоятельно, но по-своему, в его бессознательной национально-духовной лаборатории» (Ильин, 2004, с. 61).

Для каждой сказки характерны мирообраз и жизнеобраз со своей внутренней антропосоциальной философской доминантой, выраженной в особой художественной «концепции» экзистенциально-эссенциального позиционирования человека. Повторяемость сюжетов у различных народов лишь доказывает универсальность человеческих смысложизненных притязаний. При этом сказки различных народов не репродуцируют друг друга. Сходны лишь «образные темы», но не «сходны ни вопросы, ни ответы сказок, ибо каждый народ проходит свой путь, накапливает свой специфический опыт, слагает свою духовную проблематику и жизненную философию, рождает свое жизнесоизерцание» (там же, с. 58).

Фольклорная сказка давно «вышла» за рамки своей художественно-литературной первоосновы, но при этом не произошло разрушение самого сказочного пространства, а лишь отчетливее стал типологизированный характер сказочных образов, устремленность их к серьезной и глубокой, на уровне социальной обобщенности, оценке антропосоциальной позиционированности личности. В сказке контурно обозначена линия на переосмысление традиционных образов-архетипов и включение их в контекст социальной «человеческой ситуации»: сказочные типажи несут в себе подтекстовый дискурс или прямое указание на хитросплетения антропосоциального бытия. Фольклорная сказка предстает в форме обобщенно-смысловой репрезентации социокультурной реальности: образное моделирование социальной «человеческой ситуации» в пределах ситуации сказочной приобретает необычайную важность. С уникальными

возможностями сказки как особой интроспективной «технологии» связана перспективная потенция развертывания фольклорного человекознания.

Как гуманистическая антропосоциальная утопия, как способ эссенциально-ценностного освоения мира и нравочения фольклорная сказка фокусирует сознание человека не на реальных, но на идеально-желаемых измерениях бытия. Фольклорное «Мы» выражает устойчивые мотивации деятельности, в том числе истолковывает чудесно-волшебное – счастливый финал как непреложный закон фольклорного сказочного действия, выражающий веру в победу позитивных внутренних человеческих потенций, в успех личности.

Акцентировать антропосоциальную смысловую и значимость фольклорной сказки уместно посредством обобщения и актуализации ее функциональных значений:

- выразительное, т. е. сохранение и выражение антропосоциального идеала;
- воспитательное, т. е. настойчивое внушение определенных антропосоциальных ценностей и приобщение человека к конкретным установкам социального менталитета;
- социально-оптимизирующее, т. е. надежда на бытовую и словесную успешность как воплощение надежды на победу над бедностью (и материальной, и духовной) и социальной обездоленностью;
- мировоззренческое, т. е. создание уникальных аналитических формул в образно-типологизированном варианте, в которых предпринимается попытка мировоззренческого постижения социальной антропологии;
- нраво-аналитическое, т. е. своеобразное осмысление нравственной «трагикомедии» антропосоциального бытия.

Усилия фольклорной сказки направлены на устройство гармонии индивидуального бытия в социальной реальности путем смягчения дисгармонии внутреннего и внешнего существования и возможности достижения личностью социального успеха. В этом просматривается универсальный принцип фольклорной сказки. Антропосоциальная смысловая насыщенность сказочного материала позволяет сказке осуществлять репрезентацию различных граней человеческого пребывания в социальной реальности. Экзистенциальный путь человека и антропосоциальная модель развития государства выстраиваются в сказках благодаря содержащимся в них и институционализированным архетипам социальной мудрости и паттернам индивидуального самосознания.

Таким образом, анализ социокультурного статуса фольклорной сказки, поиск ее универсальных составляющих позволяют по-новому взглянуть на сущность фольклорной сказки как некоего средоточия коллективного духовного опыта и антропосоциальной «премудрости», которые «с момента рождения человек застает готовыми, и его первоначальное развитие есть формирование новых свойств, неотделимое от адаптации к этим условиям» (Ананьев, 2006, с. 88).

Фольклорная сказка выступает одним из условий устойчивости социокультурной конструкции, сохраняя архитектуру социального духа и одновременно предоставляя возможность его самовоплощения в индивидуально-Человеческом. Поскольку фольклорная сказка обладает серьезным интроспективным потенциалом, весьма важно органично соединить исследования сказочного фольклора с задачами осмысления современной «человеческой ситуации» и с рассмотрением перспектив антропосоциального развития. Изучение фольклора в антропосоциальном философском ракурсе должно сопровождаться вниманием к психологии личности, носить проблемный характер, чтобы способствовать развитию и расширению антропоаналитического кругозора, установлению взаимодействующей определенности и обоснованию связи между духовными «обстоятельствами» Человеческого и социальными реалиями. Неоценимую услугу в осуществлении данного процесса может оказать имеющая серьезный научный вес проективная психология личности Б. Г. Ананьева. Это, в свою очередь, позволит обеспечить экспликативное сопровождение процесса комплексного социально-гуманитарного человекопознания.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
- Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания // Хрестоматия «Психология личности». Т. 2. М., 2006.
- Афанасьев А. Н. Народные русские сказки. М., 1957.
- Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 45–70.
- Ильин И. А. Духовный смысл сказки // Культура здоровой жизни. 2004. № 1. С. 52–63.
- Мелетинский Е. М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа. М., 2005.
- Трубецкой Е. Н. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке // Литературная учеба. 1999. № 2. С. 93–129.
- Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1991.

Л. Н. Рожина

СИНТЕЗ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Комплексный подход в исследовании актуальных проблем человекознания, одним из основателей которого был Б. Г. Ананьев, все шире охватывает самые разнообразные области современной науки и практики. Особая роль принадлежит междисциплинарным исследованиям человека, комплексному изучению его психики.

Исходя из положения, что искусство, наряду с наукой, является одним из важнейших путей познания природы, человека, Космоса и что они ведут к одной цели – к истине, В. В. Вернадский говорил о неразрывном их переплетении. Он считал, что отделить одно от другого можно только в воображении.

Плодотворность междисциплинарных связей доказана в исследованиях многих ученых. Поиск новых технологий обучения, реализация которых способствовала бы не только усвоению знаний, но и развитию личности, привел нас к созданию авторской методики преподавания психологических дисциплин, концептуальной основой которой является идея систематизации знаний, основанных на междисциплинарной интеграции: психология – мировая художественная культура.

Художественный текст (в широком смысле – не только литературный, но и музыкальный, изобразительный), включенный в научный контекст, – это не только примеры, иллюстрирующие те или иные психологические свойства и закономерности. Это еще и способ введения студента в новые для него технологии усвоения знаний и кодирования результатов познания. Это к тому же – один из способов развития образного и ассоциативного мышления, воображения личности, ее экзистенциального и эстетического развития.

Созданные нами модели междисциплинарной интеграции (психология – искусство) различны в зависимости от формы занятий

(лекция, семинар, практикум, тренинг), от частных задач и общей цели – реализации развивающих эффектов научного и художественного познания человека.

В литературно-художественных текстах мы имеем дело со своеобразно индивидуализированной фиксацией в вербальной форме всех межчувственных связей, благодаря чему воспринимаемый мир открывается субъекту во всем многообразии звуков, красок, запахов, температурно-осязательных и иных качеств, каждое из которых в определенной ситуации приобретает своеобразную эмоциональную окраску.

Не менее значимым является «овеществленный» в красках, пропорциях, особой пластике мир видимых образов, заключенных в раму. Именно в живописи заметнее всего проявляется синестезическое и ассоциативное восприятие тепловых, весовых, моторно-осязательных качеств цвета и пластики. Опираясь на эти механизмы, художник оставляет их след на всех уровнях организации живописного материала – в текстуре, композиции, колорите, рисунке, сюжетно-предметном слое.

Чем богаче и разнообразнее инвариантные характеристики предметного мира и внутренних состояний субъекта, познающего этот мир, тем более эффективно его развитие. И то, и другое обогащается благодаря универсальности художественного познания мира, позволяющего одновременно задействовать различные сенсорные каналы восприятия информации и обнаружить возможность их наложения и перекрещивания.

Таким образом, мир объектов и их свойств, явленный в живописном полотне, развернутые и яркие художественные описания сенсорно-перцептивной сферы личности — виды и модальности ощущений, их неповторимое своеобразие, субъективный характер возникающих образов и их не всегда осознаваемый характер; сложность и красочность сенсорно-перцептивных эталонов и паттернов; многообразие видов сенсорных ассоциаций и переключений, проявление всех закономерностей ощущений и восприятия – все это вдумчивый психолог может найти в произведениях искусства. Используя их, можно значительно углубить представления об изучаемых психических феноменах.

Музыкальная фасилитация предполагает использование:

- а) музыкальных фрагментов с соответствующими индикативными возможностями;
- б) психологических текстов, включающих анализ процесса художественного (в том числе и музыкального) творчества и восприятия;

- в) документальных и художественных текстов, содержащих описание процесса музыкального творчества и музыкального восприятия;
- г) музыковедческой литературы, являющей совершенные образцы прочтения и интерпретации музыкальных произведений.

Актуализация выработанных в ходе человеческой истории ассоциативных фондов (психология, философия, история, социология, мировая художественная культура) – это процесс сотворчества, расширяющего интерпретационные возможности восприятия и научного и художественного текста.

Широкий культурный контекст нередко является необходимым условием глубокого усвоения знаний, их восприятия как взаимосвязанного целого, включающего множество смысловых связей, развития способности рассматривать изучаемую информацию в новых, неожиданных, непривычных аспектах. Он обеспечивает свободное взаимопроникновение различных знаний: научный психологический текст может быть представлен в его философском и социологическом осмыслении, и, наоборот, он может иметь художественное измерение и истолкование.

В цепочке «научное понятие – его художественные эквиваленты – научное понятие» нет разрыва. Она замкнута, образуя петлю обратной связи, благодаря которой научное прочтение определенной информации, обогащенное опытом его художественного познания, расширяет возможности субъекта открывать, выявлять новые аспекты, функции, свойства изучаемого психического феномена, включая и его эмоционально-ценностные смыслы.

Произведения различных видов и жанров искусства (искусствоведческая, документальная, мемуарная, эпистолярная литература, живопись, музыка и суждения о музыке), органично включенные в процесс учебных занятий по психологическим дисциплинам, открывают путь развития личности, «художественно и мыслительно» (И. А. Ильин) постигающей сущность окружающего мира и самого сложного в нем – человека.

В. А. Садов, Н. Г. Шпагонова

СВЯЗЬ КАЧЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ЗВУКОВЫХ СИГНАЛОВ И ВОСПРИЯТИЯ ИХ ДЛИТЕЛЬНОСТИ

Исследования Б. Г. Ананьева свидетельствуют о том, что «сенсорно-перцептивные процессы, будучи отражением объективной действительности и регуляторами деятельности, относятся к коренным феноменам жизнедеятельности, связанными с глубокими слоями целостной структуры человеческого развития личности» (Ананьев, 1996). Это связано с восприятием времени, поскольку время является одним из самых важных условий жизни и деятельности человека.

В психофизических исследованиях восприятие времени традиционно изучается на материале интервалов определенной длительности, задаваемых простыми физическими сигналами: свечением световой точки или пятна, простыми тональными звуками и т. д. Испытуемым предъявляются либо незаполненные интервалы времени, в которых отмечаются начало и конец, либо заполненные интервалы световых или звуковых сигналов (Фресс, 1978).

В повседневной жизни человек имеет дело как с искусственными сигналами определенной длительности, так и с реальными процессами, длительность которых ему требуется адекватно воспринимать. Перенесение закономерностей, установленных на искусственных, лабораторных сигналах, на жизненные реалии не всегда является валидным.

Исследования восприятия времени естественных процессов представлены, в основном, в прикладных работах с использованием несложных методик диагностического характера: изучение временных параметров локомоций, речи, восприятия мелодий, взаимодействия пользователя с компьютером (Bella, 2003; Fortin, 1995; Schaefer, 1990; Tresilian, 1995).

В данной работе основное внимание уделяется предметному, семантическому содержанию воспринимаемой человеком сенсорно-

перцептивной информации и ее влиянию на восприятие временного интервала. Восприятие времени в задачах, приближенных к реальным, рассматривается как целостный феномен, и оценка длительности звукового процесса не раскладывается на последовательность дискретных событий (Sadov, 1990).

Экспериментальной проверке подвергалась гипотеза о связи качественного содержания звуковых сигналов и восприятия их длительности. В соответствии с этим были поставлены следующие задачи:

- 1 Сконструировать метод для определения латентных переменных, детерминирующих описание естественных, реверсивных и простых (тональных) звуковых фрагментов.
- 2 Выявить связь семантического описания естественных и искусственно созданных звуковых фрагментов с показателями эффективности воспроизведения длительностей.
- 3 Исследовать особенности воспроизведения длительностей естественных, реверсивных и простых психофизических звуковых фрагментов.

Экспериментальный комплекс

Для реализации данного исследования был создан экспериментально-аппаратурный комплекс зрительного и слухового восприятия человека, сконструированы методические, аппаратные и программные средства. Особенностью данного комплекса является то, что он позволяет реализовывать воспроизведение естественных и искусственных звуков по заданной экспериментатором схеме. Был создан программный продукт для предъявления звуков с заданными параметрами длительности. В качестве исходного материала для этой программы выступали мультимедийные файлы форматов: WAV, MIDI, AVI, создание, подбор и обработка которых предварительно осуществлялась звуковыми редакторами.

В результате анализа литературных данных был выбран метод воспроизведения как наиболее точный по сравнению с методом оценки и отмеривания (Лисенкова, 2006; Фресс, 1978).

Разработана процедура проведения эксперимента по изучению воспроизведения длительностей естественных и искусственных звуков. Сценарий проведения исследования предусматривал применение метода постоянных раздражителей в части, касающейся предъявления стимуляции, и метода воспроизведения для регистрации длительностей. Создана электронная система, выбраны технические средства для предъявления экспериментатором и воспроизведения испытуемым звуков в свободном акустическом поле. Определены

компьютерные способы трансформации файлов, позволяющие изменять признак естественности звуков. Проведена трансформация звуков, изменяющая их естественность и реализованная путем транспонирования и реверсирования отобранных сигналов. На основе анализа и сравнения возможностей существующих компьютерных редакторов (Cakewall Pro Audio 9 Fixed; Cool Edit Pro 1.20; Sound Forge 4.5c 295; BMP DJ Studio 1.5.0.260 и др.) определен редактор, позволяющий осуществлять требуемые изменения звуков – Cool Edit Pro 1.20. Транспонирование состоит в дискретном изменении спектрального состава сигнала, в результате которого изменяется естественность звука. Возможная дискретность транспонирования составляет одну двенадцатую часть октавы. Для каждого транспонируемого и исходного сигналов осуществляется анализ их физических параметров (спектральный состав, частота основного тона и амплитудные характеристики). Реверсирование (проигрывание звука в обратном направлении) позволяет при неизменных спектральных и временных характеристиках звуков изменять степень естественности сигнала.

Комплекс состоит из двух блоков. Первый блок включает акустическое оборудование и компьютерный комплекс со специальным программным обеспечением. Второй блок представляет собой специально оборудованную, звукоизолированную, затемненную камеру для испытуемых. Звуки предъявлялись стереофонически в свободном акустическом поле. Громкость звучаний на уровне слушателя – около 60 дБ. Аппаратура обеспечивала отношение «сигнал-шум» – 70 дБ.

Методика исследования

Для решения поставленных задач была сконструирована методика для выявления семантики описания естественных, реверсивных и простых психофизических (тональных) звуковых фрагментов по типу семантического дифференциала (СД). Процесс создания методики СД состоял из нескольких этапов. На первом этапе были выявлены 300 признаков описания звуков (Епифанов, 1991; Носуленко, 1988). Выбирались такие признаки описания звуков, которые использовались испытуемыми в свободном описании и направленном интервью. Направленное интервью включало в себя следующие вопросы: 1. Что это за звук? 2. На что похож данный звук? 3. Как вы думаете, что является источником данного звука? 4. Где можно услышать этот звук? 5. С какими событиями он связан? 6. Какие ассоциации вызывает? 7. Знаком ли вам этот звук? 8. Нравится ли вам данный звук? Почему? 9. Какие эмоции вызывает у вас этот

звук? Далее методом частотного анализа были отобраны 166 признаков, из которых организованы 83 оппозиции прилагательных СД. В список включались повторения, а также изменялись полюса прилагательных. Это было сделано для контроля. Предлагалось: 7 градаций от -3 до +3, с нулем посередине (Садов, Шпагонова, 2003).

Стимульный материал

Звуки отбирались из аудиотеки Тьерри Морати «Эволюционные релаксации», DIEM, Франция, предоставленной Е. Г. Епифановым. Предложены следующие звуковые фрагменты: мяуканье кошки – 995 мс, цокот копыт лошади – 1010 мс, лай собаки – 555 мс, крик кукушки – 612 мс, звук падающей капли – 203 мс, пение птиц в лесу – 2449 мс, удар топора по дереву – 505 мс, крик моржа – 3039 мс, бой часов – 1082 мс, их реверсивные звучания (реверсирование – проигрывание звукового фрагмента в обратном направлении) и тональные сигналы с частотой основного тона. Естественные звуки выбирались по следующим основаниям:

- 1 Они должны быть знакомыми, встречающимися в жизни испытуемых (например, пение птиц в лесу), отличаться разной степенью встречаемости и узнаваемости. Некоторые естественные звуковые фрагменты легко узнавались испытуемыми (звук падающей капли, мяуканье кошки, лай собаки, пение птиц в лесу), определение других звуков вызывало затруднение (удар топора по дереву, бой часов, крик моржа).
- 2 Естественные звуки должны были представлять собой законченный звуковой фрагмент.
- 3 Длительности исследуемых звуковых фрагментов находились в диапазоне от 203 мс до 3039 мс, который включает три диапазона временной суммации: полной, частичной и диапазона, где ее не существует. В психофизике традиционно изучают эти диапазоны длительностей.

У неестественных (реверсивных и тональных звуков) физическое описание было аналогичным описанию естественных звуков; сохранен тот же интегральный спектральный состав. Начало и окончание тонального сигнала соответствовала нулевой фазе, чтобы исключить звук щелчка.

Процедура исследования

Исследование проводилось индивидуально и состояло из двух серий. В первой серии испытуемому предъявлялся один из вышечисленных звуков, который он мог прослушивать несколько раз,

нажимая на кнопку воспроизведения звука. После прослушивания звука испытуемому через переговорное устройство экспериментатор задавал вопросы «Направленного интервью». Ответы испытуемого фиксировались в журнале. Далее ему предъявлялись звуковые фрагменты. Испытуемый должен был внимательно прослушать каждый звук и оценить его с помощью пар прилагательных, заполняя бланк СД. Каждая пара прилагательных описывает признак, выраженность которого определяется по 7-балльной шкале (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3). Испытуемый должен был обвести то число, которое, по его мнению, наиболее точно характеризует выраженность предлагаемого признака. Цифра «0» означает отсутствие признака, цифры «-3» и «3» – минимальное и максимальное его значения, соответственно, остальные цифры отражают промежуточные значения признака. Всего испытуемый прослушивал 18 звуковых фрагментов (9 – естественных, 9 – реверсивных). В исследовании приняли участие 16 человек.

В следующей серии, состоящей из двух экспериментов, испытуемому предъявлялись эти же звуковые фрагменты в случайном порядке (позиционное уравнивание). Каждый звуковой фрагмент предъявлялся по 20 раз. Общее количество проб в отдельном эксперименте – 180. Отдельная проба состояла из предъявления звукового сигнала и реакции испытуемого. Он должен был прослушать звук и воспроизвести его длительность нажатием на кнопку. Следующий сигнал предъявлялся через интервал от 1 до 2 секунд случайным образом, чтобы исключить эффект ритмичности. Эмпирически было показано, что данный временной интервал является оптимальным для подготовки к восприятию следующего сигнала (увеличение интервала между пробами увеличивает время проведения самого эксперимента и вызывает раздражение со стороны испытуемых). Длительность воспроизведения предъявленного звука автоматически фиксировалась, запоминалась и классифицировалась. Реакции предвосхищения испытуемых исключались из обработки данных специальным программным способом. Если воспроизведение длительности осуществлялось раньше окончания звукового сигнала, то длительность нажатия не подвергалась регистрации, а звуковой сигнал предъявлялся вторично. Проведение отдельного эксперимента по воспроизведению длительности занимало около 20 минут. Перед проведением основного эксперимента каждый испытуемый проходил тренировку для понимания инструкции и выполнения задания. Все исследование с одним испытуемым длилось около семи часов.

Обработка эмпирических и экспериментальных данных

Статистическая обработка данных включала в себя:

- 1 Сбор исходных файлов и перенос в базу данных Statistica 6.
- 2 Предварительный просмотр и отсев явных ошибок с помощью карт качества (правило 3 σ).
- 3 Формирование файлов данных в соответствии с проверяемой гипотезой.
- 4 Подбор адекватных статистических методов в соответствии с особенностями изучаемых переменных.
- 5 Расчет показателей эффективности воспроизведения длительностей звуковых фрагментов (естественных, реверсивных и тотальных).
- 6 Создание измерительных шкал. В соответствии с тем, что исследуемая переменная, длительность нажатия на кнопку, измеряется в шкале порядка, для анализа были использованы непараметрические методы (ранговая статистика). Анализ поведения данной переменной показал, что ее распределение близко к распределению Пуассона и мало отличается от нормального при больших количествах замеров ($n > 100$). Исследование поведения шкальных переменных показало, что их распределение имеет вид близкий к усеченному нормальному распределению, поэтому использование факторного анализа обосновано (Гусев, 2005).
- 7 Проверка предложенных шкал по классическим показателям надежности.
- 8 Описание по нормированным шкалам в эксперименте звуков.
- 9 Выявление связи между семантическим описанием звуков и показателями эффективности воспроизведения длительностей (корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение

При создании семантического описания звуковых фрагментов мы опирались на результаты факторного анализа бланков СД (метод принципиальных компонент, вращение Varimax, 60–70% дисперсии), который показал, что выделены 6 факторов, идентичных для описания как естественных, так и для реверсивных звуков. На основании полученных результатов были созданы 6 шкал, проведена их психометрическая проверка. Каждый фактор рассматривался нами как реальная латентная переменная, и для ее измерения конструировалась шкала. Были получены следующие шкалы:

- 1 Недифференцированная эмоциональная оценка звука (α Кронбаха = 0,94): приятный – неприятный, расслабляющий – пугающий, комфортный – некомфортный, привлекающий – непривлекающий, неустомительный – утомительный, нераздражающий – раздражающий, желаемый – нежелаемый, благоприятный – неблагоприятный.
- 2 Естественность звука (α Кронбаха = 0,92): естественный – искусственный, природный – механический, одушевленный – неодушевленный, живой – неживой, живой – синтетический.
- 3 Известность звука (α Кронбаха = 0,92): знакомый – незнакомый, встречаемый – невстречаемый, известный – неизвестный, обычный – необычный, стандартный – нестандартный.
- 4 Высота звука (α Кронбаха = 0,78): высокий – тонкий, тонкий – толстый, легкий – тяжелый, острый – тупой.
- 5 Резкость звука (α Кронбаха = 0,85): ритмичный – мелодичный, резкий – плавный, обрывистый – плавный, жесткий – мягкий.
- 6 Сила звука (α Кронбаха = 0,76): громкий – тихий, сильный – слабый, звонкий – глухой, четкий – размытый, яркий – тусклый.

Корреляционный анализ показал, что описания звуков по полученным шкалам связаны с воспроизведением длительности этих звуков:

- 1 Звуки, имеющие положительную эмоциональную оценку, воспроизводились с меньшей временной ошибкой, чем звуки, отрицательно окрашенные.
- 2 Отнесенность звуков к естественным приводила также к уменьшению временной ошибки.
- 3 Оценка силы (громкости) звука отрицательно коррелировала с величиной временной ошибки.
- 4 Звуки, оцениваемые как резкие, воспроизводились с большей временной ошибкой.

Таким образом, с наименьшей ошибкой воспроизводились звуки, воспринимаемые как естественные, сильные, плавные и эмоционально положительно оцениваемые (Садов, Шпагонова, 2006).

Анализ оценок профилей предъявляемых звуков (естественных и реверсивных) по нормированным шкалам показал, что наиболее положительная эмоциональная оценка, естественность и высота выявлены у звукового фрагмента «пение птиц в лесу», наименее положительная, неестественная и низкая – у боя часов; наиболее высокая оценка известности – у звука падающей капли, наиболее низкая – у реверсивного звука «удар топора по дереву»; самая высокая оценка резкости – у звука «цокот копыт лошади», а низкая – у звука мяуканья кошки.

Следующая задача исследования состояла в сопоставлении описания естественных и реверсивных звуков с описанием тональных сигналов, которые традиционно используются в психофизике. На этом этапе СД был модифицирован: сокращено число признаков, убраны повторные пункты и пункты с минимальной дифференцирующей способностью. Были добавлены признаки положительных эмоций, длительности и объемности. В результате получился СД, состоящий из 49 признаков. Сокращение пунктов СД было проведено для сокращения времени эксперимента и устранения утомления.

Для верификации полученной методики была проведена двойная кросс-валидизация с использованием тональных сигналов и другой выборки испытуемых. В эксперименте приняли участие 16 испытуемых. Процедура и обработка этого исследования была аналогичной предыдущему. Предъявлялись 9 звуков: помимо трех естественных (мяуканье кошки – 995 мс, удар топора по дереву – 505 мс, звук падающей капли – 203 мс) и трех реверсивных, предъявлялись три тональных звука с частотой основного тона естественных сигналов. Длительности реверсивных и тональных сигналов равнялись также 995 мс, 505 мс, 203 мс.

Факторный анализ СД описания естественных, реверсивных и тональных звуков позволил выделить те же самые 6 факторов и создать 6 шкал, что и в предыдущем исследовании: недифференцированная эмоциональная оценка звука (α Кронбаха = 0,94), его естественность (α Кронбаха = 0,92), известность (α Кронбаха = 0,92), высота (α Кронбаха = 0,78), резкость (α Кронбаха = 0,85), сила (α Кронбаха = 0,76).

Эти шкалы содержат те же самые признаки, что и в предыдущем исследовании и обладают такой же надежностью, несмотря на то, что в исследовании принимали участие другие люди, и предъявлялись другие звуки.

Полученные результаты дают нам возможность использовать сконструированную методику СД для семантического описания звуковых фрагментов по 6 шкалам. Латентные переменные, определяющие описания естественных и искусственных звуков, идентичны.

Результаты исследования показали наличие корреляционной связи между семантическим описанием звуковых фрагментов (естественных, реверсивных и тональных) и воспроизведением их длительности. С наименьшей временной ошибкой воспроизводились длительности звуков, оцениваемые как естественные, известные и сильные. Причем с меньшей временной ошибкой воспроизводились: естественные звуки, оцениваемые как более естественные и сильные; реверсивные звуки, оцениваемые как более естественные,

известные и сильные; тональные звуки, оцениваемые как более известные и плавные. Анализ результатов показал также, что длительности естественных звуков (505 мс, 995 мс) воспроизводились с меньшей ошибкой, чем реверсивные и тональные звуки аналогичной длительности (Садов, Шпагонова, 2007).

Экспериментально установлено, что громкий звук кажется более длительным, чем менее громкий (Фресс, 1978). В нашем исследовании объективная громкость звучаний была одинакова для всех звуков (естественных, реверсивных и тональных); с наименьшей ошибкой воспроизводились звуки, оцениваемые как громкие, сильные, звонкие. Влияние сложности звукового сигнала на восприятие его длительности изучалось рядом авторов, которые показали, что более сложные сигналы воспринимались как более длительные (Шифман, 2003). В нашей работе с наименьшей ошибкой воспроизводились звуки, оцениваемые как известные, знакомые, встречаемые, обычные.

Выводы

Выявлены латентные переменные (шесть), определяющие описание звуков.

Латентные переменные идентичны для естественных, реверсивных и тональных звучаний.

Сконструированы шкалы описания звуковых фрагментов и определены их психометрические характеристики (надежность – согласованность, перекрестная валидность).

С наименьшей ошибкой воспроизводились звуки, оцениваемые как естественные, известные и сильные. Длительности естественных звуков (505 мс, 995 мс) воспроизводились с меньшей ошибкой, чем реверсивные и тональные звуки аналогичной длительности.

Удалось показать, что воспроизведение длительности звуков связано с их семантическим содержанием.

ЛИТЕРАТУРА

- Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М., 1996.
- Гусев А. Н., Михалевская М. Б., Измайлов Ч. А. Измерение в психологии. М., 2005.
- Епифанов Е. Г. Акустическая среда в системе сенсорно-моторной регуляции // Проблемы экологической психоакустики. М., 1991. С. 89–117.
- Лисенкова В. П., Шпагонова Н. Г. Индивидуальные и возрастные особенности восприятия времени (на примере детской, подростковой и юношеской выборок) // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 3. С. 49–57.

- Носуленко В. Н. Психология слухового восприятия. М., 1988.
- Садов В. А., Шпагонова Н. Г. Оценка и воспроизведение длительности естественных и искаженных звучаний // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов. СПб., 2003. Т. 7. С. 19–22.
- Садов В. А., Шпагонова Н. Г. Экологический подход в исследовании восприятия времени // Труды Второй Международной конференции по когнитивной науке. СПб., 2006. Т. 2. С. 417–418.
- Садов В. А., Шпагонова Н. Г. Роль семантики в восприятии длительностей естественных и психофизических сигналов // Психофизика сегодня. М., 2007. С. 297–303.
- Фресс П., Пиаже Ж. Восприятие и оценка времени // Экспериментальная психология. Вып. VI. М., 1978.
- Шиффман Х. Р. Восприятие времени // Ощущение и восприятие. 5-е изд. СПб., 2003.
- Bella S. D., Pekets, Aronoff N. Time course of melody recognition: a gating paradigm study // Perception & Psychophysics. 2003. V. 65. P. 1019–1028.
- Fortin C. & Breton R. Temporal interval production and processing in working memory // Perception & Psychophysics. 1995. V. 57. P. 203–215.
- Sadov V. A. Two Approaches to Study of the Perception of Time // Time, personality, memory / Ed. N. N. Korzh. Journal of Russian and East European Psychology. 1993. Vol. 31. № 5. P. 21–33.
- Schaefer F. The effect of system response time on temporal predictability of work flow in human-computer // Human Performance. 1990. V. 3. P. 173–186.
- Tresilian J. R. Perceptual and cognitive process in time-to-contact estimation: Analysis of prediction-motion and relative judgment task // Perception & Psychophysics. 1995. V. 57. P. 231–245.

Е. В. Харитонова

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ФЕНОМЕНА НЕВОСТРЕБОВАННОСТИ

Одной из важнейших особенностей современного научного развития, по Б. Г. Ананьеву, является тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, построение синтетических характеристик человеческого развития.

Согласно А. Н. Леонтьеву, «ролевое» описание диалектики индивидуального и социального осуществляется на трех различных уровнях: в рамках безличной макросоциальной системы (социологический уровень), в рамках непосредственного межличностного взаимодействия (социально-психологический уровень) и в рамках индивидуальной мотивации (внутриличностный) уровень. В связи с этим вполне объяснимым является выделение трех уровней проявления того или иного психологического феномена. При исследовании нами феномена личностной невостребованности, соответственно трем выделенным уровням, целесообразным является анализ основных факторов и предикторов феномена, форм его проявления и последствий, основных противоречий, возникающих при этом, а также моделей преодоления внутриличностных кризисов невостребованности.

Глобальные изменения, происходящие во всем мире в последние десятилетия, способствовали повышению интереса к проблеме невостребованности в социологии. Так, З. Бауман (2004), экспонируя феномен «избыточности», ненужности, неиспользуемости человека и его возможностей, понимает под «избыточностью» то, что другие в вас не нуждаются; они могут сделать дело без вас и лучше вас. Обращение внимания социологов к феномену невостребованности подчеркивает его макросоциальный характер. Об этом свидетельствуют и полученные нами результаты (2004–2007 гг.). Так, если

среди рыночных предпринимателей мы выявили более 55% людей, переживающих кризис невостребованности, то среди пожилых людей они составляют 70–75%. Важно отметить, что анализ макросоциальных факторов, потенцирующих развитие личностных кризисов в период глобальных трансформационных изменений в социокультурной реальности России (кризисный рынок труда, ментальность населения, его морально-этические установки и идеалы и др.), остается анализом лишь факторов. Исследуя данный феномен только в рамках безличной социологической системы, мы теряем саму личность. Вместе с тем, хотя нас интересует, прежде всего, то, как преломляются множественные факторы в самой личности, мы должны признать, что проблема невостребованности не может быть раскрыта исключительно психологическими средствами. Анализ микросоциальных факторов феномена в виде разрушения, деформации или кардинальной перестройки значимых связей личности с социумом всегда находился в поле зрения социальной психологии и психологии личности, в том числе при изучении психологии одиночества и др. Но выделяя в феномене невостребованности профессиональную составляющую, мы не можем обойтись без подходов и понятий экономической психологии и психологии труда. Анализируя индивидуальный кризис занятости как изменения связей личности с профессиональной средой или трудовой деятельностью, А. Н. Демин убедительно доказывает необходимость теории, способной учитывать социальные и экономические факторы.

Итак, проблема невостребованности личности является комплексной и всеобъемлющей и может быть решена только при использовании междисциплинарного подхода к ее исследованию, обращении к социологическим, экономическим, психологическим понятиям и моделям. Реализация психологического подхода к разрешению данной проблемы предполагает привлечение знаний в области психологии личности, психологии труда, социальной психологии, психологии развития и др.

Раздел пятый

Из психологического архива Б. Г. Ананьева

Воссоздание научной биографии Бориса Герасимовича Ананьева требует изучения всего богатого творческого наследия, которое воплощено в его трудах и результатах многогранной научно-организационной, общественной и педагогической деятельности. Однако Б. Г. Ананьев был не только выдающимся ученым, но и яркой личностью, оставившей неизгладимый след в жизни и научной биографии тех людей, которым посчастливилось работать и общаться с ним. Его отличали: необыкновенная широта интересов и высочайшая эрудиция в разных сферах науки и культуры, принципиальность и твердость убеждений, мужество и верность своему гражданскому долгу, подлинный гуманизм и умение видеть и поддерживать прекрасное в разных его проявлениях – в человеке, природе, социальной жизни. Сочетание этих качеств определяло уникальность личности Б. Г. Ананьева, являвшегося эталоном Ученого, Руководителя, Воспитателя, Человека. В связи с этим большую научную ценность и воспитательное значение имеют свидетельства, касающиеся личностных характеристик Б. Г. Ананьева.

Лучше всего Б. Г. Ананьева знали, конечно, члены его семьи – жена и дочь. В кругу близких ему людей он проявлял те грани своей личности, которые были «закрыты» для постороннего взгляда; с ними он делился сокровенными мыслями, планами и надеждами, своими переживаниями и сомнениями.

В книгу включены воспоминания жены Б. Г. Ананьева – Ольги Евгеньевны Короли – о некоторых важных страницах жизни и научной деятельности ученого. Написанные после смерти Б. Г. Ананьева, они пронизаны трагическими переживаниями, поражают своей искренностью, фактуальным богатством, глубиной раскрытия его

личностных характеристик и являются важным источником изучения жизненного пути ученого.

Текст воспоминаний печатается полностью, без каких-либо сокращений. Для полноты его понимания, во-первых, подготовлены примечания, уточняющие содержащиеся в тексте сведения, во-вторых, звездочками выделены связанные тематические блоки материала, отражающие жизнь и творчество Б. Г. Ананьева в различные исторические периоды.

О. Е. Короли

**ЧЕРНАЯ ТЕТРАДЬ С КРАСНЫМ ОРНАМЕНТОМ:
ВОСПОМИНАНИЯ
(ФЕВРАЛЬ–МАРТ 1973)**

Десять лет тому назад Б. Г. <здесь и далее – Ананьев> подарил мне объемистую тетрадь в переплете из тисненой кожи. На черном фоне переплета – красный рельефный орнамент. Он занимает большую часть поверхности, оставляя черными только боковые узкие полосы переплета. Эта черная тетрадь с красным орнаментом принадлежит Наташе*. Здесь – черное горе и огненная боль души ее матери, черное небытие и яркая жизнь ее отца.

Мы видели сойку, несущую в клюве стрекозу. Дразня нас, она перелетала с дерева на дерево. Почему сойка затеяла эту игру? Почему не торопится доставить стрекозу голодным птенцам?

Это было в *Петродворце, май 1971*. Перламутровый, тихий день. Теплый, спокойный дождь. Такие дни больше всего любил он.

Июнь 1971. Ольгино. Мы видели дятла, королевского дятла неопикуемой красоты. Он был занят своей работой – долбил, долбил ствол лиственницы и не обратил на нас внимания.

Июль 1971. Летний сад. Высоко, высоко летят два тетерева. Откуда их занесло? Дивные подарки лета! А еще колокольчики. Их много в Ольгино, Павловске. Мы привозили их снопами и сразу же ставили в воду. Смятые и жалкие цветы оживали в течение нескольких часов, а потом... в комнате россыпь голубых звезд.

Б. Г. обсудил поведение сойки с проф<ессором> Мальчевским на очередном заседании большого Ученого совета, где они встретились.

Ольга Евгеньевна Короли (1914–1989) — жена Б. Г. Ананьева. Воспоминания О. Е. Короли переданы ею Е. В. Шороховой и извлечены из личного фонда Е. В. Шороховой, хранящегося в Научном архиве Института психологии РАН.

* Наташа – дочь Б. Г. Ананьева и О. И. Короли.

Равнодушная природа. Жаркое лето его смерти. Первый круг ада – смертельная тоска. Плачет Рома^{*}, у него сыпь, гноится глаз. Воеет Рич. Жара. Деревья не дают прохлады.

В листья дубов и тополя, растущих перед нашими окнами, несметное число назойливо звенящих крылатых. Солнце, деревья, цветы, птицы – весь роскошный май 1972 издевается над черным горем, огненной болью. Пытаясь успокоить сына, Наташа монотонно повторяет: «Рома, Рома, Рома...» Сколько тоски, нежности, горечи и счастья в этом голосе. Материнство в катастрофе. Материнство, которое поможет ей перенести удар огромной силы.

18 мая 1972. Злая, холодная Луна. А когда-то, когда он сидел в кресле у открытого окна, я говорила Луне: «Какая же ты милая!»

Время остановилось. Годографом стрелы времени стала точка с координатой «18 мая 1972». Точка превращается в черную пропасть, поглотившую все тепло, всю радость, дарованные мне судьбой.

Нет в мире сердца, где жила я.

Конец июня 1972. Я одна. Наташа со Славой[†] и Ромочкой переехали к себе на 9-й этаж. Там прохлада, воздушный бассейн.

Изголоданная горем жду его, жду до 6-ти часов вечера. Смотрю на улицу. Вот он идет! После 6-ти часов – пытка, мука. Он не пришел. Так жду 4 месяца. 18 сентября 1972 перестаю ждать. На рану душевную опускаю тяжелый, холодный камень.

Никто и ничто никогда не заполнит пустоты в моей жизни. Пришло ощущение социальной смерти моей. Оборвана нить, связывающая меня с обществом.

Только одно помогло бы перенести огромное горе – работа, работа, работа. Решить трудную задачу динамики, продолжить изучение математических моделей механики, проблемы времени. Спасло бы!

Но корабли сожжены («Король Альберт, отдавший все города, по сравнению со мной – задаренный именинник»).

По утрам звонит Семен Осипович Буюм, поздно вечером – Наташа. Письмо от Вали. Заклинает, умоляет жить ради Наташи, ради Ромочки. Валя – после инфаркта, ее муж только что поднялся с больничной койки – энцефалит, трепанация черепа. Как помочь друг другу?

Все, что предшествовало и последовало за его уходом из жизни, страшно. Жить больно, нестерпимо больно. Больше боли.

Метания между Наташей, Новой деревней и Шоссе Революции. Измученная, черная от горя Наташа. Житейские узлы. Громада горя

* Роман – внук Б. Г. Ананьева.

† Слава – муж дочери Б. Г. Ананьева.

и тугие бытовые узлы. Раздирают в кровь душу и руки. Как все это выдержит Слава?

Я слышала страшный крик в природе. Этот крик, непрерывный, как сама жизнь, слышат те, кто теряет любимых. Страшный вопль природы разрывает небо и землю, разрывает души любящих и преданных.

Что, по сравнению с трещиной в душе, потрясающий воображение Большой Каньон, невероятный хаос Кавказского хребта? А если душа разорвана надвое?

Расплата. Она тем тяжелее, чем огромнее привязанность. Существует определенный баланс счастья. Это как средняя годовая температура. Чем больше имел, тем больше плати. Только в сказке: «Они жили долго и счастливо и умерли в один день». Оставшийся расплачивается. Конец моей русской сказки – церквушка кладбищенская.

Странник в лаптях бредет среди папоротников. Над головой его нимб. Кто он, этот странник?

«Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Белая уточка». Билибин, заронивший в детстве моем уверенность в сбыточность русской сказки. Не сбылось! Наташа говорит: «ожидаемая неожиданность». А я думала, что он будет вечен.

Он любил, чтобы всего было много – книг, цветов, журналов, фруктов, домашней утвари, транзисторов, газет, научных съездов, конференций, конгрессов, пластинок для проигрывания. Семья психологов должна быть большой, научных исследований – много. Они имеют право на рост и развитие, если служат Человеку. Ничто не должно быть тусклым и невыразительным. Интерьер без цветов – скука. Плотность информации, частота и сила импульсов должны быть максимальными. Блюда должны содержать наибольшее количество ингредиентов. Надо смешивать чай многих сортов. Музыка должна наполнять дом. Много света. Самое чудесное – воздушный бассейн, зеленый дым распускающейся листвы над Новой Деревней.

Воспоминания о прекрасном, на мгновение вырывающие меня из боли

Каунас. Лето 1965. «Лунная соната», исполняемая на колоколах.

Таллин. Весна 1967. Органный концерт в соборе на Вышгороде.

Тбилиси. Июнь 1971. Церковь, расписанная художником Гудиашвили. Майдан. Пурня. Необычно холодный вечер. Он покупает прямо из торни три круглых чурека. Людмила Иосифовна Марисова,

Аста Нурк и я получаем по горячему, золотистому кругу. Прижимая к себе чуреки, согреваемся и мчимся по пр<оспекту> Руставели в гостиницу.

Киев. 1952. Лето. Троицко-Печерская лавра, зоопарк, обед украинский у гостеприимных киевлян.

Колоссальная эмоциональная нагрузка, способная истощить любого человека, только повышала запас его душевной прочности. «Впечатлений должно быть огромное разнообразие, тогда ощущаешь жизнь», – говорил Б. Г.

Ереван. Лето 1951. Кармир-Блур. В тени 50 градусов С. Осматриваем раскопки древнего города Урарту. История захлестнула Б. Г. Близки к солнечному удару, но об отъезде никто не думает. В мою сумку складываются зерна пшеницы, осколки глиняной посуды, Наташа тащит скелет мыши. Археологи восхищены интересом сына древнего армянского народа и его маленькой дочки к сокровищнице истории. Наконец возвращаемся в гостиницу. Через три часа мы должны быть на обеде у Мкртыча Арамовича Мазманяна*. «У нас еще много времени, и мы с Наташей, пожалуй, еще раз сегодня съездим в Кармир-Блур. Археологи приготовили нам еще много интересного», – говорит Б. Г. «Хочу в Кармир-Блур!» – вопит пятилетний «археолог».

Неутолимая жажда впечатлений, способность выдержать колоссальную физическую нагрузку ради познания!

Как много разнообразных впечатлений он мог вобрать в себя и мгновенно дать острую, отточенную характеристику увиденного, услышанного.

Картина мира воспринималась им в четырех измерениях. Картина не одного мира, а, может быть, тысячи миров. В его отображении эти миры расцветались сложно, глубоко и ярко. Никогда я не слышала от него плоского, тусклого рассказа, даже о самом обыденном явлении.

Однажды Б. Г. сказал о Нине Александровне Тих†: «В какие бы я ни попадал неурядицы, как бы ни изменялось ко мне отношение окружающих, Нина Александровна всегда оставалась мне верным другом!» Слова Н. А. Тих, сказанные мне вскоре после ухода Б. Г. из жизни: «Все мы умрем, и за то время, которое нам суждено жить, надо сделать как можно больше доброго», – приняты мной как устав.

* М. А. Мазманян – известный армянский психолог.

† Н. А. Тих – коллега Б. Г. Ананьева по факультету психологии Ленинградского университета, известный отечественный зоопсихолог.

Я должна помочь Наташе стать на профессиональный путь. Я должна помочь ей вырастить Рому. Ясный, как солнышко, синеглазый весельчак, Бубенчик должен получить тепло моего сердца и рук. Я должна найти правильную линию поведения по отношению ко всей семье (Наташа, Слава, Рома). «Нельзя бить по дорожному роялю и думать, что извлекаешь музыку». Может быть, я не смогу все это сделать сейчас – не сразу перестанут быть ледяными руки, не сразу пройдет омертвление души. Я еще не выросла нравственно для жизни на одной отдаче.

Движение с большой скоростью по четкой и главной восходящей. Не познав горечи инвалидности и тоски пенсионера, ушел.

Визжат и кусаются, бегая вокруг пирога.

Конец лета 1972. Молчит телефон. Пустой почтовый ящик. Открываю кран на кухне. Услышав журчание воды, в окно влетает оса. Когда я закрываю кран, оса обегает вокруг него и пьет подтекающую воду. И так каждый день.

Тексты своих лекций, докладов и выступлений Б. Г. писал на узких полосках бумаги (страница складывалась пополам). Поле зрения сужалось, мысль, выраженная в строчках, легко схватывалась в узком интервале.

Поразительная ориентация в пространстве. Во время долгих прогулок по незнакомому городу, лесу, поселку, всегда был ведущим. Ведущим, который всегда выводил на верную дорогу.

Удивительная способность предсказывать погоду. По цвету неба, расположению и форме облаков с точностью до одного часа предсказывал дождь: «Дождь будет только в 7 часов, можно вешать белье на балконе».

Я очень любила стирать, особенно летом. Теперь стирка превратилась в страдание. Прибегаю к самообману – беру его носовые платки. Заутюженные складки мужских носовых платков должны быть острыми.

Тарелка супа – символ домашности. Она исчезла со стола, как только в доме перестали звучать много лет произносимые им слова: «Горяченького бы похлевать».

Сколько листьев палых на земле сырой! Сколько злых гримас у горя!

Японский сервиз «Коричневый цветок». Не сбылось. Монотонность не вошла в нашу жизнь.

Он восхищался умением починить выключатель, смонтировать светильник. Умелые руки ценил наравне со способностью к научному исследованию. Аккуратно выполненный график вызвал у него бурю

восторга. Сам менял батареи транзистора, сам чертил кривые температуры. Наивно, но не без юмора гордился этим. Отвертка, угольник, рейшина доставляли ему огромную радость. «Счастлив человек, который умеет все делать сам», – с оттенком грусти говорил он.

Б. Г. был просветителем в самом широком смысле этого понятия. Талант просветителя Б. Г. проявлялся и в повседневной жизни. Приобщение ко всему, что происходит в мире науки, к книгам, которые были ему интересны, к международным событиям, к острым проблемам современности распространялось не только на меня и Наташу, но и на наших друзей и знакомых.

Он очень любил показывать приезжим гостям Ленинград. Не только знаменитые памятники и архитектурные ансамбли, но и новые районы Ленинграда. По принципу – «впечатлений должно быть огромное разнообразие» отправлялся с гостями к месту дуэли Пушкина, затем – на Каменный остров к дубу Петра Великого. Потом – поездка от станции метро «Петроградская» до станции «Московская» и осмотр новостроек Московского района. Поездка заканчивалась обедом в ресторане гостиницы «Россия». Были и более многоэтапные и разнообразные маршруты. Любил показывать Музей Революции, Смольный. Каждого гостя водил в Академию художеств, где показывал уникальные старинные рисунки кварталов правой и левой стороны Невского проспекта, выполненные акварелью на длинных полосах особого картона.

В марте 1972 мы были на выставке работ художников Закавказья. Мне запомнилась только «Мексиканская коррида» – колоссальный, черный, как сама опасность, бык и несоизмеримо малая по сравнению с ним, но всепобеждающая фигура матадора.

Любил веселое застолье, произносил тосты, полные юмора или глубоко проникновенные.

Его любили и безмерно уважали мои друзья и друзья Наташи. Было за что!

Март 1972. Музей Некрасова, что на Литейном. Пусто, невыразительно. Казенщина. Недавно открытый музей Достоевского. Б. Г. раздражали несколько назойливые требования сотрудников музея присоединить нас к экскурсии. Он хотел посмотреть что-то важное для себя, но следующие по пятам сотрудники музея помешали этому.

Мы не были благополучными людьми. Трагические ситуации различного плана, тяжелые душевные травмы омрачали нашу жизнь – 1937, 1941 (война привела и к тяжелой душевной травме), 1948, 1951 и 1959 гг. Только способность Б. Г. отключаться от личных переживаний, уходя в науку, способность к творческому труду в условиях предельного душевного напряжения, запрет,

данный себе и мне, оглядываться на прошлое сохранили наши души несогбенными.

Равнодушие и отсутствие любопытства к окружающему миру Б. Г. считал тяжелым пороком. К людям, не выходящим из плена житейских мелочей даже при виде прекрасного, терял всякий интерес. Ненавидел самокопания, самосожаления по пустячным поводам, пережевывание уже перенесенных душевных и физических страданий, душевную лень, умственную лень. Увидев у собеседника «коровьи глаза» равнодушия, услышав нудные ноты самосожаления, Б. Г. становился мрачным, обрывал беседу.

Воспоминания о прекрасном, на мгновение вырывающие меня из боли

1948. Вильнюс. Зима. Мороз и солнце. Красное кружево кирпичной кладки костела св. Анны на фоне ярко-голубого неба.

1951. Май. Утро. Солнце. Дорога к корпусу физ<ико>-мех<анического> факультета ЛПИ*.

Ветвь яблони с ярко-розовыми цветами на фоне ярко-голубого неба. Жаркое лето его смерти.

«Забывтый часовой» Верецагина. Отряд ушел, часового забыли снять с поста. Его засыпает снегом. Падает, падает белый снег. Никогда мне не было так холодно.

Оттиск статьи Б. Г., помещенный...

«Для того чтобы почтить научные и человеческие совершенства благородной личности Ананьева, они отложили передовую статью до следующего издания».

Статья Б. Г. (перевод) «Интеграция различных свойств человека, Некоторые формы и уровни интеграции» – последняя в его жизни.

В последний день своей жизни Б. Г. просил меня узнать у М. Д. Дворяшиной†, вышел ли сборник с его статьей. Обещала узнать и сказать ему завтра. Завтра не было...

1959. Инфаркт. Нечеловеческие муки. Клиническая смерть. Его благородное мужество, отрешенность мудреца у грани, отделяющей жизнь от небытия. Только при настойчивых требованиях лечащих врачей госпитализировать Б. Г. – его тяжелые рыдания и мольба: «Не позволяй им уносить меня из дома». Тогда я дала слово, что он станет на ноги и спустится сам по лестнице своего родного дома. Это

* ЛПИ – Ленинградский политехнический институт, где работала Ольга Евгеньевна.

† М. Д. Дворяшина – специалист в области общей психологии, соавтор Б. Г. Ананьева в работах, посвященных психологии зрелости.

слово я смогла сдержать только благодаря Елизавете Константиновне Скрижинской*, Владимиру Николаевичу Мясичеву†, Эрванду Шамировичу Айрапетянцу‡ и Семену Осиповичу Буюму§. Они понимали, что отрыв Б. Г. от семьи и родного дома, носилки, машина с красным крестом, стены больничной палаты могут стать причиной его гибели.

18 ноября 1959–18 мая 1972. Двенадцать с половиной лет. За это время Б. Г. опубликовал около 80 научных работ (включая редакции исследований сотрудников и учеников). Вышла в свет монография «Человек как предмет познания», удостоенная премии ЛГУ им. Жданова, переведенная на немецкий язык в ГДР. Создан факультет психологии ЛГУ, деканом которого в 1967 становится Б. Г. Ананьев. С этого поста его снимет только...

Съезды общества психологов – II-ой, III-й, IV-й... Б. Г. – председатель организационного комитета по созыву второго съезда, проведенного им в июне 1963 в Ленинграде. На III съезде (Киев, июль 1968) Б. Г. читает вечернюю лекцию «Комплексное изучение человека и психологическая диагностика», руководит секцией общей и возрастной психологии. На IV съезде (Тбилиси, июнь 1971) Б. Г. – председатель тематического заседания по проблемам дифференциальной психофизиологии.

1966. Август. Москва. XVIII-й Международный психологический конгресс. Б. Г. – организатор симпозиума по восприятию пространства и времени.

На второй конференции научных студенческих обществ психологов (Ленинград, январь 1967) – вечерняя лекция Б. Г.

1969. Апрель. Ежегодная научная конференция философского¶ факультета. Б. Г. – председатель секции общей, социальной и индустриальной психологии.

В мае 1969 научной конференцией отмечается 25-летие <создания> психологического отделения** факультета психологии ЛГУ. Доклад Б. Г. «Будущее психологии».

* Е. К. Скрижинская – лечащий врач Б. Г. Ананьева.

† В. Н. Мясичев – ученик и продолжатель А. Ф. Лазурского, один из создателей отечественной медицинской психологии, автор концепции отношений, директор Психоневрологического института, коллега Ананьева по факультету психологии ЛГУ.

‡ Э. Ш. Айрапетянц – известный советский физиолог.

§ С. О. Буюм – врач, друг семьи Ананьевых.

¶ Речь идет о созданном Б. Г. Ананьевым психологическом факультете.

** Психологическое отделение при философском факультете ЛГУ было создано Б. Г. Ананьевым в 1944 году и явилось первым шагом по пути организации факультета психологии.

1970. Март. Ленинград. Научно-теоретическая конференция Общества «Знание» «В. И. Ленин и проблемы воспитания личности». Доклад Б. Г. «Человек как предмет воспитания».

1970. Ноябрь. Ленинград. Доклад Б. Г. «Некоторые проблемы психологии взрослых» на Межреспубликанском семинаре лекторов по пропаганде педагогических знаний.

1972. В июле этого года состоялся IX международный конгресс геронтологов. Б. Г. был приглашен лектором конгресса, председателем заседания «Высшая нервная деятельность» и дискуссионной группы «Организация познания». К этому он шел. Оставалось полшага. Конференция, посвященная 25-летию первого выпуска психологов, прошла уже без него.

Вехи творческой деятельности Б. Г. в период 1959–1972 расставлены мною бессистемно, интервалы между ними не заполнены и выглядят как простые временные отрезки. Все надо делать профессионально – творческий путь Б. Г. должны показать те, кто шел с ним по тропам науки.

Лаборатория антропологии и дифференциальной психологии – любимое детище Б. Г., его творческий отдых. Стол Б. Г. был завален таблицами и графиками – обобщались результаты исследований, готовился взнос в комплексное изучение человека.

Много <сил> мне стоило собрать эти материалы и ждать, когда за ними придут; среди многочисленных рукописей, заметок Б. Г. материалы исследований лаборатории антропологии и дифференциальной психологии занимали особое место. Они пришли в начале декабря 1972. Г. И. Акинщикова*, М. Д. Дворяшина, Н. Логинова†, Н. Н. Обозов‡ и Н. А. Розе§. Осиротевшие, подавленные огромным горем, растерянные. Снуют, снуют расторопные добрые руки. Рукописи раскладываются в отдельные стопки: «Подборка материалов по психографии», «Лекции по общей психологии», «Экспериментальные данные». Находят неопубликованные работы Б. Г. для включения

* Г. И. Акинщикова – сотрудник лаборатории антропологии и дифференциальной психологии ЛГУ, специалист в области дифференциальной психологии.

† Н. А. Логинова – выпускница психологического факультета ЛГУ, тогда аспирантка Б. Г. Ананьева, в настоящее время – один из ведущих исследователей его творчества.

‡ Н. Н. Обозов – сотрудник лаборатории антропологии и дифференциальной психологии ЛГУ, специалист в области дифференциальной психологии.

§ Н. А. Розе – преподаватель психологического факультета, специалист в области исследования психомоторики.

в двухтомное собрание его сочинений. Двигаются бесшумно. Разговаривают вполголоса. Огромное уважение к творческому наследству Б. Г., к светлой его памяти.

Алексей Александрович Бодалев^{*}, заменивший Б. Г. на посту декана, несет огромную ответственность перед психологической наукой. Ровесник тех, кто перешагнул порог творческой зрелости, руководит ими в сложной обстановке, когда одни еще не забыли, а другие уже забыли горе, постигшее факультет. Преданность А. А. Бодалева памяти Б. Г. и сознание своего долга перед Психологией достойны самого высокого уважения.

Начиная с осени 1960 Б. Г. совершал длительные прогулки по Новой Деревне. Врачи рекомендовали ему побольше двигаться и не менее 4-х часов в день проводить на воздухе. Б. Г. определил для себя маршруты: «Малый круг», «Средний круг» и «Большой круг». «Большой круг» проходил через пр<оспект> им. Смирнова и прилегающие к нему улицы. Только что отстроенный и озелененный «Большой круг» был знаком Б. Г. как собственная квартира. К этому времени относится его интерес к проблемам градостроения. Позднее Б. Г. встретится с молодым, талантливым архитектором Сергеем Ивановичем Соколовым, заинтересуется его диссертационной работой, будет консультировать эту работу. Как только восстановились силы, Б. Г. совершал прогулки по любимой им набережной р. Мойки, побывал на новостройках Московского района. Покупал много книг, журналов, начал читать научную литературу. Одна из первых (после болезни) прочитанных им книг – «Философские вопросы кибернетики».

Но после инфаркта Б. Г. уже не подходил к пианино. Перестали звучать его импровизации в духе Ю. Скрябина, мелодии Чили, Бразилии, ноты которых Б. Г. привез из этих стран. Б. Г. подолгу слушал музыку, передаваемую по радио и телевидению, но сам не музицировал.

Переход в 1973 г. Новый год – любимый праздник Б. Г. 31 декабря 1972 я осталась одна – это тот день, когда в одиночестве я буду сильнее. Свет, тепло, музыка, нарядно убранный стол, любимые Б. Г. кавказские блюда, пирог «Счастье», елка, шампанское. Их отсутствие легко перенести, если не перечеркнута новогодняя надежда. Надежда светлая, радостная, детски наивная, всегда озаряющая новогодний вечер – надежда на исполнение желаний.

* А. А. Бодалев – декан факультета психологии ЛГУ после кончины Б. Г. Ананьева, декан факультета психологии МГУ, один из ведущих специалистов в области социальной перцепции.

31 декабря 1972–3 января 1973 как одна монотонная боль. Она прерывается только телефонными звонками Наташи. 3-го января нахожу в себе силы выйти из квартиры.

Оценить в полной мере гуманизм Б. Г. и восхищаться его порядочностью по отношению к семье – то же самое, что не понять значение методов Ляпунова для решения задач устойчивости движения, а восторгаться его знанием таблицы умножения.

Январь 1973 – месяц наивысшего стресса. Время меня не лечит. Мечусь между Новой Деревней и Б. Охтой. Бытовые узлы не развязываются. Отчетливо сознаю, что я должна, должна, должна...

Предзащита диссертации Наташи, назначенная на 24 мая 1972, была отменена. Затем наступил полевой сезон. Потом потребовалось сократить диссертацию на 30 страниц, вновь перепечатать и переплести. Все это отсрочило предзащиту до октября 1972. Защита назначается на 24 января 1973. Незадолго до этого дня происходят трагические события: почти одновременно научного руководителя Наташи и ее официального оппонента постигает тяжелое личное горе. Подготовка к защите затягивается. 23 января приезжает из Киева второй официальный оппонент. Когда Наташа приходит в институт для беседы с этим оппонентом, он, огорченный и растерянный, сообщает, что вызван срочной телеграммой и должен немедленно возвратиться в Киев. И его семью постигло тяжелое горе. Находящийся в это время в институте герпетолог из Москвы соглашается дать отзыв на диссертацию Наташи. Защита состоялась 24 января 1973. 29 голосов – «за», 1 – «против». Этот успех достигнут благодаря мужеству естествоиспытателя (один из полевых сезонов Наташа провела в условиях нулевой личной безопасности), ее мужеству человеческому.

Еще в юные годы Наташа заметила нестандартность мышления своего отца. На подступах к дипломной, а затем к диссертационной работе смогла оценить это редкое качество в полной мере.

Августа Викторовна Ярмоленко^{*} посетила меня в декабре 1972. Экслибрис для книг Б. Г. – идея Августы Викторовны. Показала мне эскизы. Искреннее участие и теплота по отношению ко мне, Наташе, Роме.

Каждый служит Родине по-своему. Воин – почетное звание. Б. Г. никогда не носил военную форму, не сражался на фронтах войны. Был отважным бойцом только на фронтах науки. Никогда не укрывался в ее тылу, никогда не плелся в обозе позади полка психологов. Стал

* А. В. Ярмоленко – коллега Ананьева по факультету психологии ЛГУ, специалист в области сурдотифлопсихологии.

командиром. Получил ранение в сердце. Поднялся. На сердце рубец, но надо брать новые рубежи. Ведет все увеличивающееся подразделение психологов, создает новые виды вооружения, учит бойцов. Но не все может выдержать израненное сердце. Командир погибает в бою. Отвага, мужество, целеустремленность, самодисциплина, совершенство тактики и стратегии в науке.

Наташа маленькая – любимое Б. Г. существо и одновременно психологическая лаборатория, где один сотрудник – Б. Г. и один наблюдаемый – Наташа. Процессы психологических исследований, проводимых в этой лаборатории, никому не заметны. Изучение собственного ребенка и его воспитание проводятся с огромным тактом любящего отца и ученого. Учит четко произносить букву «Р». Наташа повторяет за отцом: «Кара-Кумы, кораллы, каракулька, карапуз, карикатура...» Ее забавляет эта игра, она начинает вносить свое – переставляет слоги в словах, произносимых ею повторно. Б. Г. пишет для Наташи повесть о Махарагбе, который побывал во всех частях света. Так 4-летняя Наташа получает начальное представление о географии. Затем Б. Г. сочиняет повесть о Вепре и Веприньке, которых Наташа очень полюбила и сама нарисовала. Так началась ее любовь к животным.

Для садоводства Б. Г. располагал только крохотной оконной жардиньеркой. Когда распускались посаженные им ноготки, настурции, ирисы, Б. Г. чувствовал себя владельцем огромного роскошного сада.

Зимой кормил ежедневно воробьев и так избаловал их, что они клевали только булку, а к черному хлебу не притрагивались даже в сильные морозы. К окну Б. Г. слетались и синицы. Зимой 1971–1972 вместе с воробьями на жардиньерке клевали корм скворцы. Два года назад они поселились в скворечнике на березе, растущей перед окном нашей кухни. Весенняя песня скворца, сидящего на крыше скворечника, доставляла Б. Г. огромную радость. Он не отходил от окна и слушал звонкие трели, забывая обо всем на свете. Возвращаясь с работы, спешил к окну, чтобы удостовериться, не покинули ли скворцы скворечню. Ранней весной 1972 на жардиньерке появилась молодая красивая ворона. Она вела себя корректно – не отбивала хлеб у воробьев и скворцов, но ее присутствие всегда вызывало у меня тревогу. Вскоре я заметила гнездо, которое эта ворона свила на дереве вблизи пер<еулка> Серебрякова. Никогда еще здесь не водились вороны. А в эту весну песни скворцов и свиристелей, щебет воробьев и синиц заглушало громкое карканье. Накаркала, проклятая! За год ворона выросла, с резким карканьем носится по двору, садится на жардиньерку и клюет корм, который я бросаю воробьям. Что с ней сделаешь? Скворечню 12 августа 1972 унес

ураганный ветер, сломав березу, на которой она была укреплена. С болью смотрю я на воронье гнездо – ориентир самой скорбной для меня дороги. Но может быть, будет еще больнее, когда я увижу новую скворечню, скворца, сидящего на ее крыше, услышу его весенние трели.

Человеку, который в течение многих лет своей жизни познавал произведения литератур античных и восточных народов, народов Европы, Северной и Южной Америки, нельзя задавать школьные вопросы: «Ваш любимый писатель?», «Ваше любимое произведение литературы?». На эти вопросы можно ответить только на каждом, сравнительно коротком этапе жизненного пути, а не в конце его, когда все, кто обогатил духовный мир человека, становятся ему дороги – каждый по-своему. За свою жизнь Б. Г. прочел несметное количество книг. Думаю, что список неизвестных ему шедевров мировой литературы, будет коротким. Составить же сводку известных Б. Г. произведений литератур разных стран и народов, созданных во все века, – почти непосильная по объему задача. Может быть, выполнимо только точное перечисление литературных памятников антифашистского движения и Великой Отечественной войны. Об объеме прочитанного Б. Г. за последнее десятилетие отчасти можно судить по тому, что в этот период Б. Г. выписывал 10–12 литературно-художественных и общественно-политических журналов и читал в них все.

Четко определял различие между художественной литературой и беллетристикой.

Воспоминания современников о выдающихся писателях интересовали Б. Г. только в тех случаях, когда автор воспоминаний был человеком, соизмеримым по масштабу с тем, о ком он пишет, или когда воспоминания подтверждались документами, неоспоримыми фактами, письмами и заметками самого писателя.

Любимыми поэтами Б. Г. были и остались Петрарка и Лермонтов. Из поэзии послевоенных лет Б. Г. больше всего ценил поэму В. Федорова «Проданная Венера». Б. Г. любил произведения, объединенные в большие циклы, но в равной мере ценил и блестящую новеллу, мастерски написанную повесть, рассказ.

Когда-то Золя помог нам пережить трудный период нашей жизни. В книге А. Лану «Здравствуйте, Эмиль Золя!», вышедшей в 1966, Б. Г. снова видит своего старого друга – создателя «Ругон-Макаров» – и благодарен Лану за это.

Не могу объяснить, почему у меня не составилось отчетливого представления об отношении Б. Г. к Л. Н. Толстому. В нашу

последнюю поездку в Москву (конец декабря 1971) мы побывали в усадьбе Толстого в Хамовниках. Внимательно оглядывал Б. Г. комнаты детей Толстого, по обстановке комнат составлял представление об образе жизни каждого из них. Подолгу задерживался у экспонатов, рисующих издательскую деятельность С. А. Толстой.

Книги, которые в последние годы неоднократно перечитывал Б. Г.:

- Эразм Роттердамский «Похвальное слово глупости»;
- Э. и Ж. Де Гонкур «Дневник»;
- Томас Манн «Доктор Фауст»;
- Ф. М. Достоевский: «Записки из мертвого дома»; «Бесы»; «Братья Карамазовы»; «Преступление и наказание»;
- А. Блок: «Записные книжки» 1901–1920; проза 1918–1921; письма 1898–1921; автобиография; дневники 1901–1921;
- У. Фолкнер: «Деревушка»; «Город»; «Особняк»;
- Сигрид Унсет: «Кристин, дочь Лавранса»; «Ван-Гог»; «Письма».

Последняя книга, которую Б. Г. перечитывал вечером 14 мая 1972, перед тем как уйти безвозвратно из дома, – «Банкир» Лесли Уоллера. Она заложена его рукой на 418 странице.

В последние годы своей жизни Б. Г. проникся состраданием самого высокого порядка к социальной и личной трагедии Пушкина, к душевному распаду Хемингуэя.

Днем 18 мая 1972 Б. Г. просил меня принести в больницу «Литературную газету» и «За рубежом». Обещала принести завтра. Завтра не было.

Пройдя нелегкую жизненную и профессиональную школу, я выработала для себя три установки – три точки, через которые пыталась проводить (что мне далеко не всегда удавалось) свою линию поведения в личной и профессиональной жизни.

Эти установки формулируются так:

- *Динамическое явление никакими методами невозможно свести к статическому.*
- *Информация должна быть предельно точной.*
- *Огромный такт.*

Создание творческой биографии человека, показ его движения по профессиональному пути – задача трудная, но вполне осуществимая. Профессиональная и общественная деятельность человека может быть объективно оценена по ее результатам многими людьми – соучастниками этой деятельности. Даже трудовая книжка отражает динамику профессиональной и общественной деятельности.

Личная жизнь человека не является достоянием широкого круга людей. Может быть, личная жизнь только двух мне известных поэтов получила прямое отражение в их творениях. Это отражение стало предметом исследований, основой воззрений (часто противоречивых) на роль близких к поэту людей в его творчестве. Но и став традиционными, как будто бы подтвержденные неоспоримыми доказательствами (привлекаются и дневники, заметки, письма поэта) заключения о взаимоотношениях поэта с людьми, определившими его личную и творческую судьбу, перечеркиваются. Это происходит в том случае, когда обнаруживается никому до сих пор не известное эпистолярное наследие, дневники, записные книжки, свидетельствующие о личной жизни поэта. Они хранились в тайне от всех, и, следовательно, им можно верить. В этих документах обнаруживаются неоспоримые доказательства того, что личная жизнь поэта сложилась совсем иначе, чем это представлялось пытавшемуся найти взаимосвязь между творчеством и личной жизнью.

На творчество людей других профессий личная жизнь оказывает только косвенное влияние, но представляет определенный интерес для оценки личности человека. Здесь необходима предельная точность информации и огромный такт. Иначе нельзя писать о личной жизни человека. Достаточно и устных «кривых зеркал».

Как часто я слышала от людей, близко знавших родных и семью Б. Г., людей, подолгу гостивших в нашей семье, оценку в отрыве от взаимоотношений, суждение о взаимоотношениях в отрыве от обстоятельств каждого этапа нашей жизни. Поступки, которые совершил бы каждый порядочный человек, возводились в ранг проявлений высокого гуманизма, бытового героизма. Эволюция отношений отрицалась – Б. Г. должен вести себя по отношению к старым друзьям и знакомым так, как он вел себя десятилетия тому назад. Образцы отношения Б. Г. ко всему его окружающему должны сохраняться неизменными, ни от чего не зависящими. Иначе семья Б. Г. подвергалась суровому осуждению. Поступки каждого из нас взвешивались, как в лавке, и приходилось выслушивать суждение о том, «кто кому дал больше», «кто кому больше обязан в жизни».

Некоторые, рисуя образ жизни семьи Б. Г., украшали его ненужными, приводящими в «умиление» чертами. Другие пребывали в уверенности, что, находясь дома, в семье, Б. Г. уделяет все свое время только науке. У Б. Г. была вторая семья – семья психологов. Никто и ничто не могло стать между Б. Г. и этой его семьей.

Поворот к личной грани всего, что происходило в семье психологов, запрещен мне уважением к преданности Б. Г. этой семье

и психологической науке. Несмотря на то, что в последние годы меня преследовал образ короля Лира.

Лето 1972 – жаркое лето его смерти. Потрескалась земля, высыхают цветы. Стою в очереди за водой. Очередь вытянулась по всей кладбищенской аллее. Одни старухи. Льется прозрачная вода, верещат старухи. Говорят о том, как трудно часто приезжать сюда из Гражданки, Веселого поселка. Да и платят за уход за могилкой мало, «пятерку и ту не заработаешь». Где же те, кто должен исполнять свой долг не по найму, не за рубли – в круизах, на пляжах, в туристских походах, на собственных дачах, в путешествиях на собственных машинах. Ведь сейчас время летних отпусков. А те, кто не в отпуске, ищут после работы развлечений и отдыха. Льется прозрачная вода, верещат старухи...

Прошло много месяцев с тех пор, как я иду по дороге горя. Время меня не лечит – с каждым днем все острее сознаю непоправимость того, что произошло. Потеря духовного богатства и душевного тепла невозможна. На душевные муки наслаивается ужас, испытанный мною в ночь катастрофы, навсегда застывший в моей памяти. Толстым стеклом мне режут горло.

Б. Г. высоко ценил эстетическую одаренность. Проникался особым уважением к тем людям, которые по роду своей деятельности не были обязаны владеть этим даром, но имели его.

Б. Г. любил и прекрасно знал географию, был знатоком современной политической географии. Увлекала Б. Г. и этнография. Из стран Европы и Южной Америки, где ему довелось побывать, Б. Г. привозил образцы прикладного искусства этих стран. Прекрасные изделия приобретены им не в магазинах сувениров, а в лавчонках и магазинчиках, куда редко заглядывают туристы. Ничего монументального, ничего дорогостоящего, ничего для показной «коллекции». Все служит одной цели – видеть перед собой и показать другим частицу материальной культуры мира. Путешествуя по Советскому Союзу, Б. Г., преследовал ту же цель. Особенно привлекали Б. Г. образцы художественных ремесел, если они изображали людей. Даже технически примитивное изображение человека Б. Г. предпочитал искусно выполненному орнаменту, изображениям животных, растений. Это относится не только к прикладному и декоративному искусству, но и к изобразительному искусству вообще.

Когда родился Рома, Наташа и Слава решили дать ему фамилию Ананьев, что было данью уважения к Б. Г. Но случайный телефонный

разговор, из которого мы поняли, что в определенном кругу людей существует неправильное представление о личной жизни Наташи, заставил нас изменить это решение. Рома носит фамилию своего родного отца – Троицкий.

10 мая 1972 Б. Г. и я отправились оформлять документы, необходимые для выдачи Роме его первого гражданского документа (если не считать справки из роддома). Б. Г. был особенно параден и праздничен. Когда мы пришли в отдел ЗАГС Калининского района, то в приемной было уже много ожидающих. Ожидая своей очереди, Б. Г. с интересом наблюдал молодых мам и пап, дедов и бабушек. Смотря на него, я пыталась предугадать обобщения о поведении и характере молодых родителей, которые он мысленно составлял. Но выражение интереса к окружающему внезапно сменилось на лице Б. Г. выражением отрешенности, отпечатком ухода в мир чистой мысли, где он – совсем один. Лицо Б. Г. стало прекрасным – исчезли следы никого не щадящего времени, черты лица приобрели особую законченность и одухотворенность. Ощущение острой тревоги охватило меня – таким я видела Б. Г. за неделю до инфаркта, который подвел его к порогу небытия. Тогда он этот порог не переступил. Через несколько минут лицо Б. Г. снова стало обычным, на нем даже появилось выражение нетерпения и досады, вызванное долгим ожиданием в приемной. Тревога меня оставила, а ведь я видела отпечаток страшной судьбы. Появление вороны, остановка хода часов, которые шли двенадцать с половиной лет, смутное ощущение, что «все идет под откос», вызванное мелкими житейскими неполадками, тревожили меня весной 1972. Я объясняла эту тревогу тем, что стала суеверной после инфаркта Б. Г. Но увиденный мною во второй раз отпечаток полной отрешенности на лице Б. Г. был верным признаком приближения непоправимого.

1951–1959. Б. Г. занимает пост директора Ленинградского НИИ педагогики АПН РСФСР, избирается членом президиума АПН РСФСР. Стремительное движение по орбите общей и педагогической психологии. Еженедельные поездки в Москву, длительная командировка в Новосибирск. Времени для отдыха почти не остается.

К этому же времени относятся поездки Б. Г. за границу. В 1956 он в составе делегации Министерства просвещения РСФСР выезжает в Англию, в 1957 направляется делегатом II-го Международного конгресса по педагогическим наукам во Флоренцию, в 1958 возглавляет советскую делегацию на XIII Международном конгрессе прикладной психологии в Риме, в 1958 в составе делегации ЦК союза

работников просвещения и высшей школы направляется в Чили, Уругвай и Бразилию...

Чилийская газета «El Siglo», издаваемая в Сантьяго, восторженно приветствует делегацию советских ученых. В сообщении о конференции, организованной Federacion de Educadores de Chile в Сантьяго 15 августа 1958, дана высшая оценка обширного доклада Б. Г. о постановке образования в Советском Союзе. Там же опубликована программа встреч советской делегации с чилийскими коллегами в городе Темуко. 21 августа 1958 «El Siglo» сообщает о сердечной встрече советской делегации с руководящими деятелями просвещения Чили, о докладе Б. Г. на конференции, организованной FEDECH и Институтом педагогики Чилийского университета в Сантьяго («Profesor sovietico dara una conferencia en la»), который вызвал огромный интерес многочисленной аудитории. Значение этой конференции и доклада Б. Г. для научной педагогики «El Siglo» отмечает и 24 августа 1958. Чилийская газета «El Sur» 29 августа 1958 дает объявление о лекции Б. Г. «Образование в Советском союзе», включенной в программу публичных лекций, организованных Чилийским университетом в Сантьяго.

Бразильская газета «Ultima Hora», издаваемая в Рио-де-Жанейро, 13 сентября 1958 помещает на своих страницах краткое интервью, полученное у Б. Г., под заголовком «Психология и образование». «Journal de Brasil-Quarta-Feira» 17 сентября 1958 публикует краткое содержание доклада Б. Г. «Развитие высшего образования в СССР», прочитанного на конференции Da Faculdade Nacional de Filosofia в Рио-де-Жанейро.

Те, кто слышал доклад Б. Г. «Образование в странах Латинской Америки – Чили, Уругвай, Бразилия (личные впечатления)», состоявшийся в Ленинградском Доме ученых 17 ноября 1958, могли составить представление о той сложной и ответственной работе, которую выполнила советская делегация и, в частности, Б. Г. во время пребывания в странах Южной Америки.

Б. Г. всей душой полюбил Чили. Народ этой страны, ее природа напоминали Б. Г. его родной Кавказ. Б. Г. побывал в Сантьяго, Вальпараисе, Темуко. Видел Анды, кондоров, сидящих на скалах. Как реликвию хранил Б. Г. нож, подаренный ему старым индейцем из Темуко. Этот нож, над которым старик долго работал, – пожалуй, самый прекрасный из образцов художественного ремесла народов Чили, привезенный Б. Г. домой. Рукоятка ножа набрана из кусков кварца разных оттенков и заканчивается отлитым из олова гордым профилем индейца.

К периоду 1951–1959 относится и интенсивная общественная деятельность Б. Г., избранного председателем Ленинградского

отделения Общества психологов и членом президиума Центрального совета этого Общества.

Инфаркт прерывает научную, просветительскую и общественную деятельность Б. Г. на один год. «И снова в бой! Покой нам только снится».

Театральные постановки, отмеченные Б. Г. как события: «Мадам Бовари» с участием Алисы Коонен в постановке Камерного театра, «Мертвые души» в постановке МХАТ, «Дворянское гнездо» в постановке Академического театра драмы им. А. С. Пушкина, «Опасный поворот» Пристли в постановке Ленинградского Театра комедии. Это было перед Великой Отечественной войной. Б. Г. высоко ценил А. Степанову и Тарханова и посещал все спектакли МХАТ с их участием, даже те, драматургия которых ему не нравилась. Самым важным в театре для Б. Г. была возможность наслаждаться талантом актера. В Ленинградском Театре комедии Б. Г. восхищался талантом Бениминава, Себастьянова, Сухаревской и Гошевой. Последняя перестала его интересовать как актриса МХАТ. В последние годы событиями для Б. Г. стали «Карьера Артура Уи» в постановке БДТ им. Горького, «Варшавская мелодия» с участием А. Фрейндлих в театре им. Ленсовета и «Село Степанчиково» в Ленинградском академическом Театре комедии. «Лемке – Фома Опискин удовлетворил бы и самого Достоевского», – так оценил Б. Г. игру актера. Репертуар театра им. В. Ф. Комиссаржевской не казался Б. Г. интересным, но он смотрел спектакли с участием Н. Боярского, талантом которого наслаждался.

Хотя Б. Г. и не любил смотреть спектакли в будничной обстановке (посещению спектаклей и концертов всегда предшествовал особый душевный настрой, приподнятость настроения Б. Г.), телевидение вошло и в его жизнь. Как и в литературе, Б. Г. любил телевизионные фильмы и спектакли, объединенные в большие циклы. Высоко оценил телевизионный фильм «Тени исчезают в полночь», телевизионный спектакль «День за днем», с увлечением смотрел «Сагу о Форсайтах», «Ставка больше, чем жизнь». Б. Г. очень удивлялся замалчиванию критикой спектакля «День за днем», считая, что он должен быть отмечен как превосходный. Совсем недавно соседи включили телевизор и через стену до меня донеслись голоса Жени Якушевой, тети Паши, Виктора Ванькина. День за днем продолжалась жизнь людей, так полюбившихся Б. Г. Жизнь продолжалась...

1941. Великая Отечественная война. Ленинград. С первых же дней войны Б. Г. отдает все свои силы и знания делу обороны Ленинграда. Результаты исследований зрительного восприятия, прове-

денных Б. Г. и другими сотрудниками в Институте по изучению мозга им. В. М. Бехтерева, служат задаче маскировки важнейших для Ленинграда объектов, поставленной командованием Ленинградского фронта перед психологами и архитекторами. В июне 1941 Б. Г. назначается руководителем научной группы МПВО Ленинграда по военной маскировке и остается на этом посту до декабря 1941.

1942. Январь – апрель. Казань. Эвакогоспиталь. Б. Г. включается в практическую деятельность по восстановлению психических функций у раненых.

Май 1942 – ноябрь 1943. Тбилиси. Эвакогоспитали. Б. Г. направляется Наркомздравом СССР для организации в эвакогоспиталях г. Тбилиси восстановительной психотерапии. Работает начальником психопатологического кабинета эвакогоспиталей 1560 и 1748. Одновременно с практической деятельностью в нейрохирургическом и неврологическом отделениях эвакогоспиталя 1560 и психоневрологическом эвакогоспитале 1748 проводит исследования по психопатологии при травмах головного мозга. Здесь начинается научное сотрудничество Б. Г. с академиком И. Бериташвили*, профессором П. Сараджишвили†.

Б. Г. выступает на конференции эвакогоспиталя (единый неврологический центр) 31 июля 1943 с докладом «К психопатологии расстройств сна при травме головного мозга» (доклад подготовлен совместно с доктором В. Нанейшвили).

В эвакогоспиталях 1748 и 1560 Б. Г. ведет Диагностический журнал (анамнезы, клинико-неврологические, психопатологические, электро-энцефаллографические заключения). Обследовано около 250 раненых. Этот журнал послужил богатым материалом для решения таких важных научных и практических задач, как восстановление психических функций после травм головного мозга, применение в комплексной диагностике посткоммационно-контужонных состояний.

Письма военных лет‡.

«Здравствуйте, Борис Герасимович! Привет с фронта! Желаю Вам наибольших успехов в упорном труде. После войны, как будем живые, приложу все силы, чтобы встретиться с Вами».

Николай Комяков. 10.04.43 г.

* И. Бериташвили – известный грузинский психофизиолог.

† П. М. Сараджишвили – известный грузинский невролог, директор Грузинского научно-исследовательского института клинической и экспериментальной неврологии.

‡ Пунктуация в письмах поставлена в соответствии с современными правилами.

«Действующая Армия.

Борис Герасимович, очень и очень скучаю, а особенно когда вспоминаю, как я у вас лечился. Фотографию, что мы с вами фотографировались перед моим уездом, то, что мне написали вы на обороте фотографии, те слова, я очень почитаю и следую примеру, где вы написали «Быть образцом во всем». Я вас очень и очень благодарю за то, что вы мне спасли полжизни моей, помогли возвратиться в строй».

Рузик Е. Ф. Полевая почта 13322. 21/III – 43.

«Я снова вступаю в строй и с новыми силами по-севастопольски начну громить врага. За что глубоко благодарен профессору Ананьеву».

Лейтенант Федюков. 21/X – 42.

«Здравствуйте, Борис Герасимович. Разрешите передать вам пламенный, боевой, гвардейский привет. Пожелаю вам, Борис Герасимович, лучших успехов в вашей умелой, спасающей жизни практике».

(Подпись неразборчива) 23/VI – 43.

«Борис Герасимович, без слов от всей души – горячий привет!! Всякий раз, когда мне бывает очень тяжело, я вспоминаю вас, и мне становится легче. Я долго и хорошо рассказываю своей матери о профессоре Ананьеве. Никогда не забуду Вас!!! Желаю Вам долго, долго жить на счастье и благо нашей Родины и тому, кому вы возвращаете жизни. Спасибо за все!!!»

Яша. Семипалатинск, 16.6.43.

«Товарищ профессор Ананьев Б. Г. Я, конечно, был ранен в голову, не мог писать и читать, и благодаря профессору меня выучили писать и читать, за это благодарю вас».

Самойлов М. Н. 23/IV – 42.

В ноябре 1943 по вызову Ленгосисполкома Б. Г. возвращается в Ленинград и организует в блокированном городе научно-исследовательскую работу по психологии в Институте усовершенствования учителей, Педагогическом институте им. Герцена.

В 1944 Б. Г. выступает в Центральной лектории Ленинграда с циклом лекций по важнейшим проблемам психологии. Лекции Б. Г. привлекают не только специалистов психологов и готовящихся стать ими, но и людей самых различных профессий. Бухгалтер Ленинградского политехнического института им. М. И. Калинина, где я в то время работала, рассказывала о том огромном впечатлении, которое производили на нее лекции Б. Г.

1945. Победа. Огромный подъем душевных сил всего советского народа. Ученые обращаются к проблемам, решение которых определит мирную жизнь во всем мире.

Б. Г. намечает пути развития психологической науки; одним из них является организация Б. Г. психологического отделения при Ленинградском государственном университете.

1946. Родилась Наташа. Несмотря на напряженную научно-исследовательскую и научно- организационную работу, Б. Г. трогательно помогает мне растить Наташу в трудных условиях послевоенной жизни.

О любви Б. Г. к изобразительному искусству только отчасти и формально можно судить по его библиотеке и собранию репродукций шедевров мирового искусства живописи. Знаниям Б. Г. в области искусства мог позавидовать и профессионал искусствовед. Так же как и в литературе, на каждом этапе своего жизненного пути Б. Г. отдавал предпочтение определенным мастерам изобразительного искусства, что отражало его жизненную и творческую эволюцию. В конце жизненного пути, достигнув чрезвычайно высокого уровня <знания> художественной литературы, Б. Г. возвратился к давно ему известным Чюрленису и Тулуз-Лотреку, Ренуару и Ван Гогу. Два года тому назад мы посетили Эрмитаж только для того, чтобы увидеть полотна Тулуз-Лотрека. Его картина «Позднее возвращение» приковала внимание Б. Г.

После путешествий на самолетах Б. Г. всегда удивлялся, почему художники не пишут «воздушный пейзаж»: так восхищала его картина воздушной среды, ее причудливая переменчивость в зависимости от времени суток, высоты, набранной самолетом, точки земного шара, над которой происходил полет. «Почему, видя вокруг себя себе подобных, природу, технику, человеку необходимо воспроизводить все это в плоском и объемном изображении и иметь у себя перед глазами?» Ответ на этот вопрос, поставленный самому себе, Б. Г. искал в последние годы.

Богом изобразительного искусства для Б. Г. была скульптура. В последние годы Роден становится его любимым скульптором.

Я вышла за Б. Г. в 1936, и с тех пор мы расставались только на время служебных командировок, а с 1959 я отказалась от своих командировок (институт, в котором я работала, пошел мне в этом навстречу) и всегда сопровождала Б. Г. в его деловых поездках. Отпуск мы всегда проводили вместе, вместе посещали театры, музеи, кафе, рестораны.

Уже в первые годы совместной жизни, наблюдая Б. Г. как ученого, я прониклась огромным уважением к его поглощенности наукой, преданности психологии. Это отношение Б. Г. к науке я взяла

на вооружение, когда в 1937 поступила в аспирантуру Ленинградского политехнического института: оно стало уставом и всей моей дальнейшей профессиональной деятельностью.

193–1941 – годы интенсивной работы Б. Г. в секторе психологии Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева.

1936–1939 – годы, затраченные на огромный труд – диссертацию на соискание ученой степени доктора наук; им Б. Г. становится в возрасте 32-х лет.

С каждым годом Я, а потом и Наташа, убеждались в неповторимости личности Б. Г., в его необыкновенной одаренности. Музыкальность Б. Г., его эстетический дар позволили нам узнать много прекрасного о мире. Но Б. Г. был так дорог мне и Наташе не только потому, что щедро делился с нами своим духовным богатством, не только благодаря кристальной чистоте своих помыслов и поступков по отношению к нам, но и благодаря таким редким душевным свойствам, как умение быть благодарным и умение найти сказочность в действительности.

Б. Г. испытывал и проявлял искреннюю благодарность за заботу о себе даже в тех случаях, когда эта забота была моей простой обязанностью. Благодарность Б. Г., его счастливая улыбка заставляли меня делать все возможное, чтобы Б. Г. было хорошо и уютно дома. В свою очередь, Б. Г. старался помочь мне по хозяйству, причем делал это так трогательно, что я, вопреки своему убеждению, что «мужчина на кухне – бедствие», позволяла ему вторгаться в некоторые области домашнего хозяйства. К ним относились – приготовление чая и сервировка чайного стола, что Б. Г. выполнял с большим искусством. (Когда меня посещают слуховые галлюцинации, то я ясно слышу ласковый голос Б. Г.: «Отдохни, сейчас я приготовлю тебе очень вкусный чай».) Бывая у Наташи дома, Б. Г. наводил порядок на книжных полках, с присущим ему вкусом расставлял книги и вещицы. Когда Наташа угадывала желание отца и доставала ему редкую книгу, любимые фрукты, Б. Г. принимал эту заботу с огромной сердечной благодарностью, весь светился радостью.

Другое редкое качество Б. Г. – умение видеть сказочность в действительности, включаться в эту сказочность. С присущим ему мягким юмором, Б. Г. становился участником «игры», отражавшей его самого, меня и Наташу, обстоятельства и обстановку нас окружающие сказочно преобразованными. Для этого надо было обладать не только образным мышлением, но и до конца своей жизни сохранить детской частицу души. Над нами всегда было чистое небо его высокой нравственности, нас всегда согревало его душевное тепло.

Наступает весна. Обычно в Ленинграде это «ожидание весны», за которым сразу же наступает лето.

Роме скоро исполнится один год, Наташа продолжает свой профессиональный путь.

Зазеленеет тополь, растущий под окном Б. Г., ворвутся в дом зеленые ветви дубов.

В долгие страшные месяцы черного горя и огненной боли я и Наташа держали экзамен на мужество, стойкость, верность светлой памяти самого дорогого для нас человека. Эти месяцы были и для семьи психологов временем испытания преданности светлой памяти человека и ученого – Бориса Герасимовича Ананьева.

Научное издание

Серия

«Методология, теория и история психологии»

**МЕТОДОЛОГИЯ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Редактор – *О. В. Шапошникова*

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*

Корректор – *И. В. Клочкова*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01.

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-51-29

E-mail: publ@psychol.ras.ru

www.psychol.ras.ru

Сдано в набор 18.11.08. Подписано в печать 28.11.08

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура ГТС СНАРТЕВ. Усл. печ. л. 38. Уч.-изд. л. 31,6

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»

121099, Москва, Шубинский пер., 6

Книги издательства Института психологии РАН

2008

- Барабанщиков В. А., Белопольский В. И.* Стабильность видимого мира. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 300 с.
- Сушков И. Р.* Психологические отношения человека в социальной системе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 412 с.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н.* Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 240 с.
- Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
- Речь ребенка: Проблемы и решения / Под ред. Т. Н. Ушаковой.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 352 с. (Труды Института психологии РАН)
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов. Вып. 2 / Под ред. В. Д. Соловьева, Т. В. Черниговской.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 320 с. (Когнитивные исследования)
- Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 589 с. (Труды Института психологии РАН)
- Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Кольцова В. А.* История психологии: Проблемы методологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 512 с. (Методология, теория и история психологии)

Психологические исследования. Вып. 3 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 336 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

2007

Психофизика сегодня / Под ред. В. Н. Носуленко, И. Г. Скотниковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 340 с.

Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть I. – 428 с.

Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января–1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Часть II. – 388 с.

Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 192 с.

Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.

Морсанова В. И., Аронова Е. А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.

Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с. (Труды Института психологии РАН)

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.

Психологические исследования: Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 303 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А. Л. Жу-

- равлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 568 с.
- Белопольский В. И.* Взор человека: Механизмы, модели, функции. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 415 с.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М.* Самосознание проблемных подростков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 332 с.
- Психология – наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», 1–2 ноября 2007 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе: Материалы Первой международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2007 г., Москва. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 284 с.
- Пономаренко В. А.* Профессия – психолог труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с. (Достижения в психологии)
- Дружинин В. Н.* Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды: Проблема воспринимаемого качества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 400 с.
- Залевский Г. В.* Личность и фиксированные формы поведения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 336 с. (Достижения в психологии)
- Гостев А. А.* Психология вторичного образа. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
- Коваленко П. А., Пономаренко В. А., Чунтул А. В.* Учение об иллюзиях полета: Основы авиационной делиологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 461 с.
- Резников Е. Н.* Психология этнического общения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 160 с.
- Аннотированный указатель трудов сотрудников Института психологии Российской академии наук (1971–2006). Вып. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 191 с.
- Харламенкова Н. Е.* Самоутверждение подростка. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.

- Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с. (Труды Института психологии РАН)
- К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова (22 июня 2006 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Т. И. Артемьева. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – 270 с. (Труды Института психологии РАН)

2006

- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.
- Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с. (Достижения в психологии)
- Журавлев А. Л., Миллер Л. В. Программа учебного курса «Методы социальной психологии» для психологических факультетов университетов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 24 с.
- Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 335 с.
- Психологические исследования. Вып. 1 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 224 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.
- Когнитивные исследования: Сборник научных трудов. Вып. 1 / Под ред. В. Д. Соловьева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 240 с.
- Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с. (Достижения в психологии)
- Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию: Нейрональные основы психики: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 592 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)

- Образ российской психологии в регионах страны и в мире: Материалы международного Форума и Школы молодых ученых ИП РАН, 24–28 сентября 2006 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 432 с.
- Александров И. О.* Формирование структуры индивидуального знания. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 560 с.
- Алмаев Н. А.* Элементы психологической теории значения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 432 с.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М.* Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 170 с. (Методы психологии)
- Психология творчества: Школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. (Научные школы ИП РАН)
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (1–2 февраля 2006 г.) – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 216 с.
- Ломов Б. Ф.* Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с. (Выдающиеся ученые Института психологии РАН)



9 785927 001446 >