

Том 4, № 3
2007

Учредитель

Государственный университет
Высшая школа экономики

Главный редактор

Т.Н. Ушакова

Редакционная коллегия

К.А. Абульханова-Славская

Н.А. Алмаев

Т.Ю. Базаров

В.А. Барабанщиков

А.К. Болотова

А.Н. Гусев

А.Н. Ждан

А.Л. Журавлев

Г.В. Иванченко

А.В. Карпов

Е.А. Климов

А.Н. Лебедев

Д.А. Леонтьев

Д.В. Люсин

А. Лэнгле

Н.Б. Михайлова

В.Ф. Петренко

А.Н. Подьяков

В.А. Пономаренко

И.Н. Семенов

Е.А. Сергиенко

Е.Н. Соколов

Д.В. Ушаков (зам. глав. ред.)

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков (зам. глав. ред.)

Б. Шефер (зам. глав. ред.)

А.Г. Шмелев

Отв. секретарь *Ю.А. Денисова*

Редактор *О.В. Шапошникова*

Корректурa *Г.В. Ежовой*

Переводы на английский

С.С. Беловой

Компьютерная верстка

Е.А. Валуевой

Адрес издателя и распространителя:

249038, г. Обнинск, ул. Комарова, 6.

Тел. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

Перепечатка материалов только

по согласованию с редакцией

© ГУ ВШЭ, 2007 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Журнал Высшей школы экономики

СОДЕРЖАНИЕ

Т.Н. Ушакова. К читателям3

Философско-методологические проблемы

В.А. Барабанщиков. Контуры онтологической
концепции восприятия4

Теоретико-эмпирические исследования

А.С. Батуев, Л.В. Соколова, Л.Н. Станкевич.
Психофизиология матери и ребенка: итоги и
перспективы27

Специальная тема выпуска:

Факультету психологии ГУ ВШЭ пять лет

В.Д. Шадриков. У истоков факультета44

Интервью декана факультета психологии
ГУ ВШЭ А.К. Болотовой54

А.К. Болотова, В.Д. Бекренев. Время и
личность. Временные измерения феноменов
личности61

В.П. Зинченко. Плавильный тигль Вильгельма
Гумбольдта и внутренняя форма слова Густава
Шпета в контексте проблемы творчества79

А.Н. Подьяков. Альтер-альтруизм98

И.Н. Семенов. Развитие проблематики
психологии рефлексии и ее изучение на
психологическом факультете Высшей школы
экономики108

Психодиагностика

А.С. Науменко. Влияние формы тестовых
интерпретаций на принятие решений
специалистами по подбору персонала127

А.Н. Ждан. Календарь памятных
психологических дат: 2007 г.141

Короткие сообщения

М.В. Богомолова, Т.Н. Тихомирова. Влияние
обогащенной образовательной среды на
интеллектуальное и креативное развитие детей
старшего дошкольного возраста149

Ю.В. Чебраков. Исследование задач о
рекуррентных последовательностях,
входящих в состав психологических тестов ...158

Резюме выпуска на европейских языках165

Vol. 4, № 3
2007

Publisher

State University
Higher School of Economics

Editor

T.N. Ushakova

Editorial Board

K.A. Abulkhanova-Slavskaja

N.A. Almaev

T.Yu. Bazarov

V.A. Barabanschikov

A.K. Bolotova

A.N. Goussev

A.M. Chernorisov

G.V. Ivanchenko

A.V. Karpov

E.A. Klimov

A. Längle

A.N. Lebedev

D.A. Leontjev

D.V. Lyusin

N.B. Michailova

V.F. Petrenko

A.N. Poddiakov

V.A. Ponomarenko

I.N. Semenov

E.A. Sergienko

V.D. Shadrikov (Vice Editor)

B. Schäfer (Vice Editor)

A.G. Shmelev

E.N. Sokolov

D.V. Ushakov (Vice Editor)

A.N. Zhdan

A.L. Zhuravlev

Managing editor *Yu..A. Denisova*

Copy editing

O.V. Shaposhnikova, G.V. Ezhova

Translation into English

S.S. Belova

Page settings *E.A. Valueva*

Publisher and distributor's address:

ul. Komarova, 6, 249038, Obninsk,

Russia.

Tel. (48439) 7-41-26

E-mail: ig_socin@mail.ru

No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the copyright owner

© SU HSE, 2007

PSYCHOLOGY

the Journal of the Higher School of Economics

CONTENTS

Editorial3

Theory and Philosophy of Psychology

V.A. Barabanschikov. The Outlines of an Ontological Conception of Perception4

Theoretical and Empirical Research

A.S. Batuev, L.V. Sokolova, L.I. Stankevich. Psychophysiology of Mother and Infant: Results and Perspectives27

Special Theme of the Issue.

5 Years of the Department of Psychology of HSE

V.D. Shadrikov. The Cradle of the Department44

Interview with Prof. A.K. Bolotova, the Dean of the Department of Psychology54

A.K. Bolotova, V.D. Bekrenev. Time and Personality. Temporal Measurement of Personality Phenomena61

V.P. Zinchenko. The Melting Pot of Wilhelm von Humboldt and The Inner Form of Word of Gustav Shpet in the Context of Creativity Problem79

A.N. Poddiakov. Alter-altruism98

I.N. Semenov. The Development of Studies on Reflection and Scientific Investigation of the Issue at the Department of Psychology of the Higher School of Economics108

Psychodiagnostics

A.S. Naumenko. The Influence of Test Interpretation Form on Making Decisions by Personnel Recruitment Specialists127

A.N. Zhdan. Calendar of Memorable Psychological Dates: 2007141

Work in Progress

M.V. Bogomolova, T.N. Tikhomirova. The Influence of Enriched Educational Environment on the Development of Intelligence and Creativity in 5 year-olds149

Yu.V. Chebrakov. A study of Recurrent Sequences in Psychological Tests158

Summary of the Issue165

К ЧИТАТЕЛЯМ



Ушакова Татьяна Николаевна — академик РАО, доктор психологических наук, профессор, главный редактор журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики»

Дорогие читатели!

Этот номер выходит первым после того, как наш журнал был включен в составляемый ВАКом «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук». Включение журнала в ВАКовский перечень — приятное событие для тех наших авторов, кто собирается защищать диссертации. В этом факте содержится также формальное признание статуса журнала как одного из веду-

щих психологических изданий страны.

Еще одно событие, отмечаемое журналом в этом году, — пятилетие факультета психологии ГУ ВШЭ. Этому первому юбилею факультета посвящается специальная тема номера, содержащая подборку статей ведущих ученых факультета. Со своей стороны журнал в лице редколлегии и редакции желает факультету дальнейшего развития и закрепления за ним авторитета одного из ведущих научных и образовательных психологических центров нашей страны.

Философско-методологические проблемы

КОНТУРЫ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ВОСПРИЯТИЯ

В.А. БАРАБАНЩИКОВ



Барабанщиков Владимир Александрович — заведующий лабораторией Института психологии РАН, член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук. Автор более 200 научных работ, среди которых — монографии «Динамика зрительного восприятия» (1990); «Методы окулографии в исследовании познавательных процессов и деятельности» (1995); «Окуломоторные структуры восприятия» (1997); «Системогенез чувственного восприятия» (2000); «Восприятие и событие» (2002); «Системность. Восприятие. Общение» (2004); «Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса» (2006).

Резюме

В работе излагаются основные положения онтологического подхода к исследованию восприятия. В центре внимания находится понятие «событие», которое выражает укорененность психических явлений в процессах бытия. Своеобразие онтологического подхода заключается в том, что восприятие рассматривается не просто как образ действительности в его отношении к самой действительности (онтологический план), а как образ действительности в единстве внешних и внутренних условий его существования. Восприятие оказывается формой и проявления, и порождения бытия; открывается возможность объективного исследования, формирования и коррекции перцептивного процесса.

Окружающая действительность представлена человеку в непосредственно-чувственной форме: многообразием красок, звуков, запахов, при-

косновений или боли. Эти впечатления структурированы в пространстве и времени, носят предметный характер и обнаруживаются там, где

локализуется их источник, — в среде, внутри или на поверхности тела. Как элементы внутреннего мира, они включены в организацию жизни человека, и потому все, что касается его природы и отношений к действительности, предполагает чувственную основу, или перцептивную составляющую.

С объективной точки зрения, восприятие — непрекращающаяся связь индивида со средой, человека с миром, в рамках которой среда, мир непосредственно открываются человеку и оказываются доступными ему. Благодаря восприятию живые существа становятся причастными действительности, ориентируются в ней и сохраняют себя как целостность. Это означает, что восприятие не только отражает события жизни человека — фрагменты или эпизоды его бытия, — но и осуществляется в форме события, т. е. конкретного эпизода жизни. Превращение действительности в элемент чувственного опыта сопровождается собственной судьба элемента, его включенность в поток конкретного времени, обусловленность другими психическими явлениями и характером взаимоотношений индивида с окружающей средой.

В данной работе описаны ключевые понятия онтологического подхода к исследованию восприятия. Оно рассматривается со стороны своего существования как *событие*. Существовать (быть) — значит участвовать в процессах жизни: родиться и умирать, переходить из одной формы в другую, влиять на смежные процессы и испытывать их влияние на себе. Перцептивное событие выражает изменение (становление, развитие, преобразование) и одновременно

сохранение (пребывание, свершение) чувственной данности мира человеку. В ходе события меняется/сохраняется и воспринимающий индивид, и его мир.

На сегодняшний день онтология восприятия относится к проблемам «второго плана». Исследователей больше интересует гносеологический аспект: механизмы и способы чувственной презентации действительности — восприятия величины, формы, расположения предметов, их перемещения в пространстве, отношения яркости, цветности и т. п. Говоря об онтологии восприятия, имеют в виду нейрофизиологические механизмы восприятия, акты поведения или потоки стимуляций, параметры которых можно объективно зарегистрировать и оценить. При этом чувственная данность среды — основной феномен восприятия — рассматривается как нечто производное, не имеющее самостоятельного значения. Между тем любое перцептивное явление выступает не только в качестве функции сенсорной системы или образа среды, но и как переживание индивида и регулятор его активности. Оно столь же реально, как и сама действительность, поведение или динамика нервной ткани, а значит, имеет собственное бытие. Без учета оснований порождения, развития и преобразования перцептивного образа, специфики его взаимосвязей знания о восприятии остаются принципиально неполными, а в практическом отношении — весьма ограниченными.

Наиболее глубоко проблема онтологии восприятия сформулирована С.Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 2003): человек не противопоставлен

бытию и не вырван из него; это часть бытия, осознающая свое бытие, проникающая в него, охватывающая его как целое. Человек родственен всему сущему. Выступая в функции субъекта, т. е. самоопределяясь, он подчиняется общим закономерностям бытия. Соответственно восприятие открывается как процесс и продукт взаимодействия материальных реальностей, человека и мира. Через восприятие, так или иначе опосредованное действием, совершается соприкосновение человека с миром, субъекта с объектом. «Воспринять — значит, по существу, онтологизироваться, включиться в процесс взаимодействия с существующей реальностью, стать причастным ей» (Рубинштейн, 2003, с. 305). Воспринимаемая действительность, субъект привносит в нее собственное содержание, наделяет ее смыслом и ценностями. Эта позиция позволяет рассмотреть перцептивный процесс в его целостности и развитии. В центре внимания оказываются взаимопроникновение субъекта и объекта восприятия, способы существования чувственного образа и его обусловленность системой внешних и внутренних детерминант.

Центр возмущения бытия

В общей психологии словосочетание «субъект восприятия» встречается редко и на теоретическом уровне не представлено. Исследователи ограничиваются предельно общим значением (носитель перцептивного процесса) либо отождествляют его с испытуемым. В психофизиологических работах в качестве субъекта нередко рассматриваются сенсорная

система, мозг или организм в целом, в социально-психологических — общество (группа) либо личность.

Подобная трактовка связана с традициями сенсуализма, наиболее глубоко укоренившимися в практике психологического эксперимента. И субъект, и объект полагаются в виде автономных явлений, объединенных однонаправленной причинно-следственной зависимостью: объект (природа) → субъект (сознание). Соответственно, процесс восприятия выражает лишь внешнюю связь объекта и образа, который интерпретируется как результат физического воздействия среды на органы чувств. В данном контексте носителю восприятия отводится роль регистратора воздействий, а сам субъект напоминает рантье, пользующегося продуктами процесса, к которому он имеет отдаленное отношение. Неслучайно при изучении конкретных феноменов вопрос о природе субъекта восприятия либо замалчивается, либо считается слишком общим и потому весьма далеким от существа дела.

В экспериментальных работах перцептивный процесс рассматривается так, как если бы воспринимающий представлял собой сложно устроенный регистрирующий прибор, а объект восприятия — воздействующий на него внешний агент (Глезер, 1985; Логвиненко, 1985; Мэпп, 1987; Frisby, 1979; Gardner, 1974; Kaufman, 1974; Bruce, Green, 1993). Подавляющее большинство исследований восприятия посвящено выявлению рабочих характеристик «прибора», а теоретические проблемы концентрируются вокруг его устройства и принципов функционирования.

На сегодняшний день ресурс гносеологического подхода в значительной степени исчерпан. Ясно, что «рабочие характеристики» очень динамичны, взаимосвязаны друг с другом и приводят к сложным интегральным эффектам. Сам же «прибор» чувствителен не только к внешним воздействиям, но и к потребностям человека, его темпераментальным особенностям, чертам характера, способностям, опыту и даже к внешнему облику. В процессе функционирования он может изменить не только свойства, но и принцип работы. Не остается неизменным и объект восприятия, который в разных обстоятельствах демонстрирует различные роли и качества, открываясь реципиенту с самой неожиданной стороны.

Массив экспериментальных данных, полученных в последние десятилетия, указывает на динамизм отношений объект–образ и теснейшую взаимосвязь восприятия с другими психическими процессами, состояниями и свойствами личности. В ходе восприятия складывается не только образ объекта, но и сам этот объект (Барабанчиков, 2002; 2006; Барабанчиков, Носуленко, 2004).

Становится все более очевидным, что в качестве носителя восприятия необходимо рассматривать не техническое устройство или вещь в широком значении этого термина, а конкретного человека как *субъекта* жизни. Именно он оказывается «альфой» и «омегой» анализа восприятия.

Онтологически (конкретно) понятый субъект выражает основу многообразных отношений человека к действительности. Вступив в определенные отношения и играя опреде-

ленную роль (выполняя функцию), индивид не просто подчиняется действительности, но и воплощает в ней самого себя, продолжает себя в мире. Чем сложнее и разнообразнее отношения, тем сложнее и многообразнее их субъект. Реализуя разные отношения с действительностью, один и тот же индивид оказывается субъектом разных жизненных проявлений, в частности, восприятия, мышления, эмоциональных переживаний, общения, деятельности. Совокупность многообразных отношений индивида является основанием и для его различных качеств и свойств, и субъектной организации в целом. Субъект жизни — своеобразный интеграл функциональных возможностей (свойств, качеств, образований, ролей) и одновременно достижений человека, не сводимый к субъектам отдельных отношений, но так или иначе присутствующий в каждом из них. Наиболее важное качество человека как субъекта заключено в его способности распоряжаться собственными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью, с миром. Эта способность позволяет осуществлять выбор, ставить цели, принимать или отвергать задачи, соотносить предметы и события, но для самого человека остается «за кадром», растворяясь в образе, переживании или действии.

С данной точки зрения восприятие предстает перед исследователем как структурированный фрагмент бытия человека, взятый в единстве внешних и внутренних условий своего существования. Исходным и основным оказывается не отображение объекта, а взаимоотношение человека с миром, субъекта с объектом,

содержащее гносеологическое отношение в качестве необходимого звена.

В рамках онтологического подхода субъект выражает качество, которое приобретает индивид, включаясь в систему жизненных связей и отношений. Имеется в виду особая инстанция, которая разрешает противоречия между возможностями и притязаниями человека, с одной стороны, и требованиями жизни — с другой. Специфика субъекта восприятия состоит в обеспечении информационного взаимодействия индивида со средой, благодаря которому осуществляется контроль текущих обстоятельств жизни и деятельности человека. Это функциональное образование, которое складывается, развивается и проявляется в самом процессе восприятия и вне его не существует. Субъект инициирует и завершает перцептивный процесс, соотносит его продукты, распоряжается ресурсами, является основой такого способа объединения относительно простых психических функций, при котором возникает новое качество, отсутствующее в каждом из них.

На разных уровнях организации бытия субъект восприятия обнаруживает различное содержание.

В физической системе отношений он выступает как телесное существо, «погруженное» в вещно-оформленную абиотическую среду. Антропометрические параметры (рост, вес, длина руки или шага, скорость передвижения и т. п.) индивида становятся мерой чувственно представленных свойств и отношений действительности.

На биологическом уровне субъект проявляется как организм, реали-

зующий наряду с обменными, трофическими и другими жизненными процессами ориентировочную и регуляторную функции. Действительность, мир открывается живому существу в форме предметов потребностей и действий, а процесс восприятия включает мотивационные (конативные), когнитивные, диспозиционные и операциональные компоненты.

В рамках социальной системы координат субъект предстает как воспринимаящая мир личность. Восприятие действительности опосредствуется знаковыми системами (Выготский, 1996), деятельностью (Леонтьев, 1977), общением (Ломов, 1984), культурой в целом (Коул, 1997) и включает в себя символическое содержание (Крючкова, 1994). Особое значение начинают играть не столько поиск и прием полезной информации, сколько ее интерпретация — включение в смысловые контексты или семантические поля воспринимающего (Артемьева, 1999; Петренко, 2005). Наконец, принимая ценности, нормы и интересы референтной группы, индивид воспринимает и себя и мир «глазами» коллективного субъекта (Андреева, 1997; Андреева, Донцов, 1981; Бахтин, 2000). Вопрос о том, как социальное и культурно-историческое входит в содержание чувственного восприятия и определяет его течение, оказывается не менее значимым, чем традиционно обсуждаемый вопрос о механизмах превращения энергетического воздействия на органы чувств в «факт сознания».

В каждой из перечисленных систем бытия субъект занимает уникальную позицию. Действительность воспринимается им в определенном

ракурсе или с некоторой «точки зрения», всегда многомерной, как и бытие. Сам же субъект выражает узловой пункт организации бытия, центр его возмущения или перестройки (Рубинштейн, 2003). Человек изначально погружен в мир и оказывается условием его существования и развития. Вплетаясь в ткань реальной жизни, восприятие выступает как феномен жизни, задающий ее течение и смысл.

Таким образом, бытие, действительность, входит в характеристику субъекта восприятия, причем не только в виде отображенного содержания, но и как состояние субъекта, форма его активности и сфера контроля. При этом пространство субъекта восприятия не ограничивается его «телесной оболочкой», а время — текущим моментом; человек как субъект преодолевает свои пределы, проникая через установившиеся связи и отношения в окружающий мир.

Смещение акцентов с феноменов восприятия на его субъект вводит в психологическое исследование ряд принципиальных моментов.

Прежде всего приоткрывается значение *потенциального плана* восприятия. Реализуя широкий спектр отношений индивида со средой, человека с миром, субъект выступает как многомерное целое, включающее в себя разнообразные качества и свойства: от задатков (например, порогов сенсорной чувствительности) и способностей восприятия (например, оценки пропорций или глазомера) до направленности личности (в частности, склонности к художественному восприятию действительности) и черт характера (восприимчивости к определенной информации, наблюдательности и т. п.).

Субъект играет роль внутренней предпосылки перцептивного процесса; сам же процесс открывается как реализация потенциала и ресурсов субъекта восприятия. Через понятие «субъект восприятия» исследователь получает выход на проблемы психологии личности и межличностного восприятия. Структура личности наблюдателя с самого начала участвует в детерминации перцептивного процесса как внутренний фактор, и общая предпосылка так или иначе испытывает на себе его эффект. Своеобразие перцептивной потребности, установки, отношений к объекту, совокупный чувственный опыт характеризуют и восприятие, и личность человека. Поскольку перцептивные задатки, способности, направленность и черты личности проявляются и развиваются в ходе восприятия, его формирование и развитие не может быть сведено к получению, накоплению и организации чувственных данных. Этот процесс захватывает и мотивационную, и операциональную, и когнитивную стороны восприятия.

По-видимому, целесообразно говорить о формировании и развитии *перцептивного интеллекта*, включающего как структуры поиска, приема, преобразования и антиципации информации (перцептивные схемы, карты и др.), так и структуры, обеспечивающие координацию и саморегуляцию перцептивной активности. Согласно исследованиям, эти образования оказывают на перцептивный процесс достаточно сильное влияние, определяя как способ его организации в целом, так и индивидуально-типологические особенности, например, перцептивный стиль

(Холодная, 1997). К сожалению, на сегодняшний день потенциальный план чувственного восприятия, его «кристаллизованная форма», изучен слабо. Чаще всего подобные образования выносятся «за скобки», а исследователь ограничивается сопоставлением перцептивного содержания с характеристиками объекта. Невольно совершаемый разрыв актуального и потенциального ведет к противопоставлению когнитивного и личностного в восприятии и, как следствие, к внешним взаимоотношениям чувственного образа и действия. Проводимая редукция существенно ограничивает возможность практического использования закономерностей восприятия, раскрываемых экспериментаторами.

Становится очевидным, что границы восприятия как психического явления очень размыты. Оно вбирает в себя другие модальности психики, распространяя на них свое влияние. Имеются в виду не хаос и беспорядочность включений, а их организованность в рамках и на «территории» локального целого; такая организованность выступает непеременимым условием возникновения и развития конкретного чувственного образа. В каком-то смысле восприятие *голографично*. Целое, заключенное в своей части, обладает двумя уникальными свойствами: подчинено основной функции (непосредственной ориентировке в действительности) и открыто любым модальностям и отправлениям психики. Это позволяет ему выполнять роль связующего звена между феноменом восприятия и его жизненной основой, с одной стороны, между восприятием и остальными психическими явлениями —

с другой, между восприятием и формами активности человека — с третьей. Рассматриваемое целое выражает совокупность внутренних условий восприятия, взятых в их естественной взаимосвязи и в их взаимоотношении. Чувственная данность как бы упакована в многокачественный полифункциональный элемент опыта, благодаря которому в каждый момент времени человек ориентируется и в мире, и в себе самом.

Обращение к состоянию субъекта восприятия возвращает в психологию, казалось бы, забытое представление об *аптерцепции*, но в современной форме (Барабанщиков, 2006). Имеется в виду не высшая ступень познания (Г. Лейбниц), осознание предмета под влиянием опыта (И. Гербарт) или психологическая причина ассоциаций (В. Вундт), а функциональное объединение внутренних условий перцептивного процесса, направленное на получение определенного чувственного впечатления. В результате подобного объединения возникает новое качество, отсутствующее у каждого из условий в отдельности. Аптерцептивный комплекс — это своеобразный орган восприятия, реализующий возможность непосредственной ориентировки человека в среде и регуляцию его активности. В его состав входят конативный (перцептивная потребность, оценка), когнитивный (схема), исполнительный (перцептивный план, операции), диспозиционный (перцептивная установка, отношение) и рефлексивный компоненты, которые реализуются практически одновременно, опосредствуя друг друга. Безотносительно к аптерцептивному

комплексу, чувственный образ — такая же абстракция, как и отдельно взятый когнитивный процесс или активность. Вне порождающего целого его возникновение выглядит случайным, а отводимая ему функция — невыполнимой.

Закономерности организации, функционирования и развития апперцептивного комплекса ждут своего исследования. Традиционная трактовка восприятия в терминах функционально локализованного психического процесса уходит в прошлое, захватывая с собой представления о внешней обусловленности восприятия другими психическими явлениями (потребностью, эмоциями, памятью, мышлением и т. п.).

Объект-ситуация

Онтологическое понятие субъекта непосредственно затрагивает еще одну реальность, которую нередко выносят за скобки исследования — объект восприятия. Традиционно в качестве объекта восприятия рассматриваются вещи или элементы среды, произвольно выделяемые и описываемые исследователем. Проблемность объекта сводится к тому, чтобы подобрать вещь с подходящими параметрами, описать ее в объективированной форме, предъявить испытуемому и зафиксировать его ответы. Однако при таком подходе действительный процесс восприятия оказывается выхолощенным. На теоретическом уровне анализа исследователь оперирует абстракциями как субъекта, так и объекта восприятия, пытаясь установить между ними якобы естественную (конкретно-практическую, жизненную) связь в виде

«механизмов восприятия» формы, величины, движения и т. п. Это приводит к тому, что знания, представления, установки исследователя невольно приписываются объекту восприятия и сопоставляются с содержанием перцептивного образа (Миракян, 1990, 2004). В силу применяемых процедур, реальный, чувствующий индивид с самого начала отрывается от условий своего существования и развития, и никакие логические ухищрения в дальнейшем не способны обеспечить их внутреннего единства. Теоретическое изображение процесса восприятия приобретает виртуальный характер, лишь отдаленно напоминая действительность.

Мало что меняется и в том случае, когда объект-вещь рассматривается в терминах стимуляции: анализ перцептивного процесса переводится на язык нейрональной активности либо сигналов среды и ответов на них. Способ же эмпирического (абстрактного) представления процесса восприятия полностью сохраняется (Frisby, 1979; Kaufman, 1974).

Проблема объекта восприятия неоднократно формулировалась в психологической науке (Koffka, 1935; Boring, 1942; Ittelson, 1960) и неплохо разработана в рамках экологического подхода (Гибсон, 1988; Barker, 1968; Ittelson, Proshansky, Rivlin, Winkel, 1974; Johanson, Hofsten, Jansson, 1980; McArthur, Baron, 1983). Общее направление ее решения связывается со все более полным включением в содержание объекта как воспринимающего индивида, так и разнородных обстоятельств его жизни и деятельности (не только физических и экологических, но и социокультурных).

Становится очевидным, что объект восприятия — это функциональное образование, проявляющееся сквозь призму активности субъекта. Речь идет о форме единства индивида и среды, которая неплохо описывается в терминах «ситуации» (Argale, Furnham, Graham, 1981; Lewin, 1935; Magnusson, 1981), «жизненного пространства» или «мира» (Голд, 1990; Рубинштейн, 2003; Lewin, 1935; Uexküll, 1955). Ситуация характеризует способ объединения разнонаправленных «сил» и потенциалов в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат человеку. Это — *его* ситуация (мир), а не ситуация (мир) вообще.

Объект-ситуация изначально противоречив и парадоксален: он включает воспринимающего и одновременно противостоит ему как нечто внешнее. Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта.

Объект-ситуация — главная альтернатива объекту-вещи, восприятие которого принято изучать. Он предоставляет индивиду определенные возможности (материал, цели, пути) восприятия и накладывает на его активность определенные ограничения. По-своему он тоже активен. В этом смысле можно говорить о потенциале объекта-ситуации, формирующем течение перцептивного процесса. Конституирующая роль объекта в восприятии действительности проявляется, например, в феноменах полевого поведения (Левин,

2000), предоставлениях (*affordances*) среды (Гибсон, 1987), когнитивных аттракторах (Lahlou, 1999) или эффектах группового давления (Росс, Нисбетт, 1999).

Объект восприятия конституируется не только физическими (Вавилов, 1961), географическими (Голд, 1990) или экологическими (Гибсон, 1988) особенностями среды, но и социокультурными детерминантами — нормами, правилами, ролями (Росс, Нисбетт, 1999), допускающими возможность «драматургического» описания (Гофман, 2000). Ведущими факторами объекта-ситуации являются намерения и цели субъекта. Они определяют тип ситуации, ее структуру, предмет восприятия и стратегию активности. Наряду со сложностью и ясностью к наиболее важным структурным характеристикам объекта относят его значимость для воспринимающего и силу заложенных «поощрений» и «наказаний» (Росс, Нисбетт, 1999). Целостной единицей анализа объекта выступает эпизод, или относительно завершённый фрагмент, жизненной ситуации, который, в свою очередь, может быть дифференцирован на более мелкие единицы — парциальные события (Барабанщиков, Мебель, 2000).

Объект-ситуация отличается не только целостностью, но и динамичностью, развитием. Это система обстоятельств, развертывающаяся во времени, т. е. имеющая начало, кульминацию и конец. Побуждая и направляя активность субъекта, он сам преобразуется под ее влиянием. Поэтому до завершения перцептивного акта объект-ситуация остается недоопределенной, как, впрочем, и субъект восприятия.

Поскольку факт перцептивной потребности указывает на недостаток или отсутствие чего-то, что должно быть чувственно отражено, объект восприятия имеет момент проблемности и по своей структуре подобен задаче. Это означает, что в нем некоторым образом дифференцируется данное, или наличное, положение вещей и искомое — предмет перцептивной потребности, который имплицитно содержится в данном. В результате решения перцептивной задачи устанавливается новое соотношение индивида со средой, ведущее к удовлетворению исходной потребности. Решение перцептивной задачи означает преодоление индивидом информационной избыточности среды, снятие ее неопределенности (Зинченко, 1997).

Таким образом, объект восприятия — это уникальная система обстоятельств, сконцентрированных и увязанных на индивиде в некоторый момент времени. Здесь сфокусировано действие сил, интересов, напряжений, позиций, ролей, разрешение которых предполагает самостоятельную логику движения. Объект-ситуация выступает как источник чувственного содержания и одновременно как поле отношений и активности человека. Объект «предлагает» индивиду возможные цели, пути и способы восприятия, как бы подталкивая его к тому или иному решению. Однако принятие решения становится уделом субъекта восприятия, его выбором. В объекте-ситуации положена возможность и его чувственного восприятия, и отношения к нему, и его изменения; вне перцептивного процесса объект восприятия не существует.

Анализ объекта-ситуации ведет к постановке принципиально новых проблем и появлению постклассических теорий восприятия. При этом могут выделяться и разрабатываться совершенно разные аспекты или грани. Если, например, Дж. Гибсон обращает внимание на инварианты распределения света относительно поверхности элементов ситуации, их взаиморасположение и изменение (Гибсон, 1988), то А.И. Миракян пытается сформулировать природные основания организации и развития объекта восприятия как такового (Миракян, 1992). Представление об объекте-ситуации прослеживается и в когнитивной психологии, но уже в терминах «внутренних переменных»: перцептивной схемы, карты, сценария или плана (Найссер, 1981).

Понятный как ситуация объект выступает в виде констелляции разнородных событий, совершающихся в ходе восприятия и одновременно с ним. Они выполняют функции причин и следствий, внешних и внутренних условий, предпосылок и опосредствующих звеньев (Ломов, 1984), их отношения исключительно подвижны, а совместное движение носит направленный характер. Поэтому до завершения перцептивного процесса определить объект-ситуацию в полном объеме невозможно. Соответственно, центром эмпирического исследования оказывается не влияние отдельных переменных, а динамическая структура детерминант (средовых, диспозиционных, интерактивных), порождающая целостный перцептивный процесс и так или иначе учитывающая его текущее состояние.

Обращение к объекту-ситуации позволяет рассмотреть весь спектр информационного наполнения восприятия, идущего от особенностей среды и индивида, взятых в их динамике. Со стороны своего содержания объект восприятия открывается как междисциплинарный, описываемый в терминах физики, химии, географии, экологии, микросоциологии и других наук.

Перспектива анализа объекта восприятия как ситуации заключается в возможности сблизить организацию процедур лабораторного исследования с реальными способами жизни и деятельности человека не только в физическом и экологическом, но и в социальном и культурном отношениях. Практическая полезность подобного подхода обнаруживается при решении задач профотбора, профессионального обучения, оптимизации деятельности, коррекции отклоняющегося поведения, организации взаимоотношений человека с другими людьми. Очевидно, что для сохранения валидности результатов лабораторный эксперимент должен воспроизводить основные образующие, структуру и развитие реальной ситуации, представляющей самостоятельный и весьма непростой предмет исследования.

Многомерная активность

Многовековой опыт разработки психофизической проблемы показывает, что для возникновения функционально адекватного образа действительности сами по себе ее воздействия на органы чувств недостаточны (Узнадзе, 1966; Boring, 1942; Carterette, Friedman, 1974; Gordon,

1997). Необходим встречный процесс — «изнутри вовне», который актуализирует соответствующие ресурсы человека, приводит его в состояние готовности и включает механизмы поиска, организации и преобразования внешних воздействий. Благодаря «встречному процессу» любое воздействие извне корректируется внутренними условиями; внутреннее обуславливает внешнее. На каждом уровне бытия (физическом, биологическом, социальном) условия существования и развития восприятия меняются, а соотношение внешнего и внутреннего приобретает новые черты. Чем выше уровень организации субъекта, тем сложнее и многограннее связь внешнего и внутреннего, тем радикальнее преобразуются воздействия, идущие со стороны.

В наиболее общей форме описанные представления воплотились в принципе детерминизма (Рубинштейн, 2003), согласно которому внешнее всегда преломляется через внутреннее: отражение действительности опосредуется отношением субъекта, активность которого так или иначе видоизменяет действительность. Единая непрерывающаяся цепь объективных событий «замыкается» на субъекте и его свойствах. Раскрыть закономерности внутреннего — значит указать способы преобразования объекта в процессе восприятия и регуляции активности субъекта. Выступая в качестве исходной методологической установки, принцип детерминизма подчеркивает порождающую роль внутренних условий и необходимость самодвижения, собственной логики существования и развития восприятия.

Перцептивная активность выражает акт бытия воспринимающего, в котором порождаются и существуют чувственный образ действительности, субъект восприятия и объект-ситуация. Ключевое значение активности для понимания природы восприятия в целом превращает его в один из основных предметов экспериментального исследования (Грэхем, 1963; Рок, 1980; Фресс, Пиаже, 1978; Kaufman, 1974; Bruce, Green, 1993; Palmer, 2002).

Перцептивная активность характеризуется тремя наиболее общими моментами. Во-первых, наличием инициирующего звена, «запускающего» процесс; в качестве его источника выступает потребность субъекта в информации об объекте-ситуации. Во-вторых, направленностью процесса на тот или иной элемент ситуации (вещь, событие, человека), который становится предметом восприятия. В-третьих, актуализацией механизмов осуществления направленного процесса, т. е. способов и средств преобразования либо сохранения субъекта, объекта и его чувственного образа.

Побуждение, ориентировка, принятие решения, исполнение, оценка и контроль — основные образующие (этапы) перцептивной активности. Это звенья единой цепи, каждое из которых имеет свою особую функцию и специфично для всего процесса в целом. Они могут носить как осознаваемый (произвольный), так и неосознаваемый (непроизвольный) характер, переходить друг в друга и прерываться, совершаться автоматически и включать креативные моменты. На разных уровнях организации восприятия этот процесс имеет раз-

ный масштаб и разное содержание. Параллельное развертывание нескольких активностей одного и того же уровня допускает их согласованность в пространстве и времени (соподчиненность потребностей, целей, средств и т. п.).

Любая перцептивная активность имеет двойной эффект: на стороне субъекта — изменение его состояния, порождение или модификация чувственного образа, на стороне объекта — развертывание или преобразование ситуации.

По отношению к субъекту перцептивная активность выступает как способ актуализации и реализации потенциального плана и одновременно как основа его становления и развития. Каждый акт восприятия предполагает уникальное состояние индивида, характерную динамику его мотивов, целей, средств, позиций, отношений. Его опыт, способности, темперамент, качества личности — вся психика в целом избирательно мобилизуется для решения перцептивной задачи. Через субъекта восприятия в детерминации перцептивной активности участвуют многочисленные отношения, в которые включен данный индивид.

В процессе активности происходит формирование и перестройка перцептивных структур, складываются новообразования субъекта восприятия, осуществляется регуляция (саморегуляция — Абульханова-Славская, 1980) чувственной сферы человека. В актах восприятия субъект не просто проявляется, но и развивается. Преобразование субъекта восприятия оказывается одним из постоянных каналов психического развития индивида в целом. Становление субъекта

и развертывание перцептивной активности — внутренне связанные процессы.

К сожалению, несмотря на принципиальное значение, субъектный аспект перцептивной активности пока еще не стал предметом систематического исследования. Как, впрочем, и объектный. На полюсе объекта перцептивная активность выступает в виде механизма развертывания наличной ситуации. Логика ее движения, переход от одной стадии к другой опосредствованы организацией актов восприятия. В свою очередь, объект-ситуация определяет фактор перцептивной активности: ее возможности («каналы») и ограничения («барьеры») (Левин, 2000; Magnusson, 1981). Развитие ситуации протекает как преобразование позиции субъекта восприятия, его функциональных связей и отношений. В ходе этого процесса возникает новая, «завязанная» на индивиде система обстоятельств; перераспределяется действие «сил», интересов, ролей участников и элементов ситуации; складывается другой объект восприятия.

Перцептивная активность многомерна. С точки зрения способа осуществления, она представляет собой процесс *решения задачи*. В отличие от интеллектуальной, перцептивная задача решается в непосредственно-чувственном плане (Арнхейм, 1973; 1974). По психофизиологическому механизму перцептивная активность является разновидностью *поведенческого акта*, регулирующего познавательное отношение индивида к среде. Чувственная данность индивиду требуемых свойств действительности оказывается здесь и побудите-

лем, и полезным эффектом, и критерием его достижения (Анохин, 1978; Skinner, 1974; Taylor, 1962). Со стороны психологического строения перцептивная активность выступает как *действие* (деятельность). Перцептивные действия не просто совершаются для получения и преобразования чувственной информации, а опосредуются общественно выработанными и индивидуально освоенными нормами, критериями и средствами восприятия (Запорожец, 1967; Зинченко, 1997; Леонтьев, 2000). В социальной ситуации, когда необходимо установить или реализовать непосредственное (лицом к лицу) отношение между людьми, перцептивная активность принимает форму *общения*. Благодаря взаимному восприятию коммуниканты как бы проникают друг в друга, «вычерпывают» индивидуально-психологические, эмоциональные, гендерные, этнические и др. особенности партнеров, строя на их основе свои поступки (Бодалев, 1996; Барабанщиков, Носуленко, 2004). Поскольку в каждый момент времени перцептивная активность либо складывается заново, либо воспроизводится в новых условиях, она характеризуется как процесс *научения*. Овладение перцептивными навыками и их совершенствование — необходимое условие эффективного поведения и деятельности индивида (Рок, 1980).

Строго говоря, ни одна из рассмотренных «проекции» перцептивной активности не имеет исключительного значения. Каждая из них по-своему важна и необходима, поскольку воспроизводит взаимодействие субъекта и объекта восприятия с определенной точки зрения. Реше-

ние задачи, поведенческий акт, перцептивное действие, коммуникация, навык, видоизменения субъекта и объекта слиты во времени, едины. Какое из измерений окажется в основе конкретного исследования восприятия — зависит от его задачи, методических возможностей и концептуальных представлений исследователя. В методологическом отношении фиксация многомерности перцептивной активности, ее включенность в различные системы отношений представляется чрезвычайно важной. Это позволяет не только реконструировать «объемное» целое через изучение его сторон («проекции»), но и сделать более эффективным исследование каждой стороны в отдельности.

Перцептивное событие

Дифференциация субъекта и объекта восприятия инициируется потребностью индивида в информации о значимых (существенных для жизни и деятельности) свойствах действительности. Возникает познавательное отношение, на основе которого выстраивается перцептивный процесс. Поскольку исходная потребность и наличная ситуация перманентно и непредсказуемо меняются, акт восприятия каждый раз происходит заново. Он совершается как обмен информацией, действиями и состояниями субъекта и объекта, их переход друг в друга, порождение одного другим. Изменение ситуации так или иначе меняет состояние субъекта, которое, в свою очередь, ведет к установлению нового соотношения индивида со средой, т. е. вновь изменяет объект восприятия. Причина и следствие, процесс и его продукт

непрерывно меняются местами, создавая своеобразный кругооборот, перетекание субъекта в объект и обратно.

Описанный способ функционирования позволяет отнести перцептивное событие к классу органических целостностей (Кузьмин, 1980), обладающих рядом характерных свойств. Во-первых, предпосылки события одновременно являются и его результатом; благодаря данной особенности событие выступает как *саморазвивающееся*. Во-вторых, событие складывается не путем суммирования готовых частей, а путем развертывания собственных образующих (субъекта и ситуации) на основе имеющихся предпосылок; событие, следовательно, обладает свойством *строить самое себя*. В-третьих, *способ взаимосвязи образующих специфицируется в самом ходе события*; поэтому отношения между субъектом и ситуацией подвижны и могут видоизменяться. В-четвертых, событие выступает как единство различного; это функциональный узел качеств, процессов и свойств, задающих *многообразные измерения* восприятия. Наконец, в-пятых, образующие события складываются по законам целого и выражают его природу: субъект восприятия, его объект, их взаимодействие и результат — органические системы.

По способу осуществления событие напоминает органический процесс, который протекает от фазы к фазе, где каждая предыдущая фаза подготавливает последующую. Своеобразие перцептивного события состоит в том, что оно реализует непосредственно-чувственное отношение индивида со средой, человека с миром.

Роль и значение образующих события неодинаковы. Субъект восприятия несет источник, средства и результат активности, а значит, является основным, задающим движение инградием. Объект-ситуация оказывается источником информации и сферой приложения активности, а следовательно инградием подчиненным, производным от основного. Перцептивное событие *субъектоцентрично*. Человек соотносит объективированный результат своей активности с его отражением и только при этом условии получает возможность саморегуляции и саморазвития.

Перцептивное событие совершается одновременно в двух направлениях. Вектор «субъект → объект» фиксирует момент активности субъекта, в котором выражена его потребность или интенция. Вектор «объект → субъект» характеризует момент отражения объекта в формах как чувственного образа, так и состояния воспринимающего. Каждое из направлений в отдельности, хотя и несет момент противоположности, реализует лишь полуцикл кругооборота причин и следствий, а значит, недостаточно для порождения процесса восприятия в целом. Отражение действительности вне отношения к ней индивида столь же бесполезно (явление «пустого взора») и невозможно, как бесполезно и невозможно само по себе (вне чувственного отражения) познавательное отношение к действительности. Перцептивное событие воплощает единство отражения или представленности объекта и отношения к нему (Мясищев, 1995; Рубинштейн, 2003).

В ходе восприятия процесс (субъект-объектное взаимодействие)

«овеществляется» в продукте (состоянии образующих и способе их связи), а продукт непрерывно переходит в процесс. Одно является предпосылкой и результатом другого. Поэтому за, казалось бы, спонтанным развертыванием чувственного образа (Flavell, Draguns, 1957) всегда скрывается многомерное событие, а кругооборот причин и следствий так или иначе «размыкается» на полярностях, модифицируя содержание как субъекта, так и объекта. В этом движении преобразуется и способ субъект-объектной взаимосвязи: когда изменения образующих достигают критического значения, событие перестраивается, меняет структуру. Взаимодействие образующих выводит событие на новую ступень его организации; новая ступень организации задает соответствующий способ или тип взаимодействия.

Перцептивное событие проходит четыре стадии развития:

– *зарождение* — возникновение в общей форме нового познавательного отношения; событие находится в форме предсуществования, развиваясь внутри предшествующего;

– *формирование* — посредством «оборачивания» предпосылок и следствий событие поднимается на более высокую ступень организации; новое познавательное отношение наполняется адекватным информационным содержанием, дифференцируется и становится основным;

– *свершение* — событие достигает функциональной зрелости и включается в регуляцию поведения человека; предшествующие стадии развития события, как и предшествующее познавательное отношение, здесь сняты;

– *преобразование* — исчерпанное отношение сменяется новым, событие теряет актуальность и свертывается; его содержание становится предпосылкой будущих событий.

Описанные стадии не имеют жестких границ, вырастают одна из другой и онтологически неразделимы. Их динамика выражает цикл развития восприятия, который при непрерывном взаимодействии субъекта восприятия с объектом каждый раз воспроизводится на видоизмененном основании (познавательном отношении) и принимает форму спирали. Настоящее, прошлое и будущее как бы стягиваются вместе, обеспечивая возможность осуществления события.

Сфера организации перцептивных событий представляется исключительно сложной и запутанной, если учитывать гетерархию активностей субъекта и многочисленные коллатерали субъект-объектных взаимодействий. События, смежные в пространстве и времени, оказывают влияние друг на друга, способны к группировкам и дифференциации на более мелкие (локальные) события.

Понятие перцептивного события образует основное звено теоретической реконструкции восприятия как развивающегося целого, порождаемого системой жизненных связей и отношений человека. Оно фиксирует и перцептивный феномен, и совокупность его детерминант, и основание их движения, т. е. все, что необходимо для построения конкретно-психологической концепции. Ценность понятия заключается в возможности восстановить общую картину развертывания перцептивного процесса, предсказать его тенденции и ориентировать исследователя в простран-

ствах фактологического материала, теоретических схем и экспериментальных процедур. Устанавливая границы предмета исследования, оно помогает дифференцировать наблюдаемый поток чувственных впечатлений на целостные единицы, отвечающие собственной природе восприятия.

Понятие события задает основные «координаты», в которых необходимо рассматривать любое явление восприятия. Это характеристики конкретного субъекта, объекта-ситуации и их взаимодействия, специфика перцептивных образований различных уровней организации, логика их развития, взаимодействия и преобразований. Событие предполагает порождение психического в ходе взаимодействия индивида со средой, его детерминированность на всех стадиях развития и процессуальный характер. Фиксация изначальной отнесенности восприятия к субъекту жизнедеятельности снимает внешнее противопоставление восприятия другим психическим процессам и формам активности. Наконец, понятие перцептивного события позволяет преодолеть главный недостаток большинства подходов к исследованию восприятия — отрыв субъекта восприятия от объекта и их внешнее противопоставление. Объект и его образ оказываются полярностями одного и того же целого, а процесс восприятия открывается не только как отражение бытия, но и как его порождение.

Чувственный конструкт

Из вышесказанного следует, что онтологический подход к анализу восприятия не только не исключает,

но и предполагает гносеологическую составляющую; возникновение и развитие события опирается на познавательное отношение субъекта восприятия к объекту, опосредуется им.

Гносеологическая сущность восприятия проявляется в функциональном воспроизведении (отражении) объективной действительности, в ее наглядной представленности человеку (Ананьев, 1982; Леонтьев, 1977, 2000; Ломов, 1984; Рубинштейн, 2003; Теплов, 1985). С данной точки зрения восприятие выступает как процесс порождения, развития, функционирования и преобразования чувственного образа — основной предпосылки и результата активности субъекта. Отметим, что «термин "образ" служит... только для выражения образности как чувственности восприятия (чувственное познание, в отличие от отвлеченного мышления в понятиях), а не квалификации его по существу, как копии (Abbild), снимка, фотографии и т. д.» (Рубинштейн, 2003, с. 328). Чувственный образ отличается высокой информационной емкостью, многомерен, существует в форме процесса и результата, разворачивается на всех уровнях организации перцептивного события. Образ порождается в событии, является его ключевым звеном и в этом качестве обнаруживает новые, не всегда замечаемые свойства и закономерности.

Необходимость возникновения чувственного образа вытекает из необходимости активных форм приспособления индивида к среде, требующих непрерывной ориентировки в ситуации и регуляции поведения. В процессе жизнедеятельности образ не просто формируется, но

и развивается, а его основу составляет не только индивидуальное, но и родовое бытие субъекта (Давыдов, 1972; Леонтьев, 1977). Поэтому конкретный результат восприятия — продукт всей системы жизненных связей и отношений индивида со средой, человека — с миром.

В структуре перцептивного образа различаются элементы и отношения. Функции элементов выполняют воспроизведенные субъектом свойства вещей и событий (впечатления); в совокупности они составляют информационное содержание образа. Отношения элементов обуславливают способ существования, выражения и преобразования информационного содержания, т. е. его форму.

Информационное содержание носит гетерогенный характер и выступает в единстве трех измерений: 1) модально-качественного (дифференциация субъектом физико-химических свойств действительности); 2) пространственно-временного (дифференциация пространственных и временных свойств) и 3) предметно-смыслового (дифференциация функциональных свойств). В содержание образа входят воспроизведенные характеристики внешней среды и самого индивида, функционально адекватные наличному бытию. Образ оперативен (Ошанин, 1999): полно и отчетливо дифференцируется то, что соответствует требованиям выполняемого действия. Поскольку этим требованиям отвечает лишь часть получаемых впечатлений, образ допускает моменты неполноты и неадекватности. Искажение впечатлений о величине, форме, цвете является условием полифункционального восприятия действительности (Миракян, 1983; 1992).

Если содержание перцептивного образа можно уподобить строительному материалу, то его форму — архитектурному проекту, который вносит в чувственную конструкцию порядок и организованность. Форма также проявляет себя трояко. Во-первых, как способ функциональной организации информационного содержания (перцептивный строй). В ней выражается позиция субъекта, его отношение к воспринимаемому, границы восприятия и функциональное соподчинение элементов информационного содержания (определяется ориентация и масштаб эгоцентрической системы координат, ядро и периферия чувственного образа). Во-вторых, как способ предметной организации информационного содержания (перцептивная схема). Подобная схема связывает предметные характеристики впечатлений и является смысловой основой чувственного образа; она обеспечивает антиципацию изменений и направление активности субъекта восприятия. В-третьих, как способ развития информационного содержания (перцептивный план). Перцептивный план задает ориентиры и контролирует движение чувственного содержания, объединяя разномоментные впечатления в организованное целое.

Содержание и форма взаимопологают и взаимопределяют друг друга. Вне формы информационное содержание избыточно и неопределенно; вне содержания форма виртуальна и неконкретна. За единством содержания и формы чувственного образа скрывается единство субъекта и объекта восприятия. Противоречие формы и содержания становится источником движения перцептивного

образа. Форма фиксирует момент пристрастности и активности восприятия, снимает информационное «безразличие» действительности. Не только через содержание, но и через форму в образ проникает система жизненных связей и отношений индивида.

Образ выполняет две противоположные, но взаимосвязанные функции (они выражают двунаправленность события): отражение объекта и регуляцию активности субъекта. Адекватно воспринимается то, что оказывается предметом перцептивной активности. Одновременная реализация функций обуславливает развитие образа, в ходе которого предпосылка и результат, причина и следствие непрерывно меняются местами. Через механизм «оборачивания» воспринимаемое содержание апробируется на адекватность. Цикл и стадии движения чувственного образа воспроизводят цикл и стадии развития события.

Зарождение перцептивного образа обусловлено потребностью субъекта в новой чувственной информации. Она инициирует направленный синтез предпосылок восприятия (схема ситуации, предварительное знание о ее элементах и др.), в результате которого возникает предобраз — «зародышевая клетка» восприятия, в абстрактной форме несущая определение будущего результата. Ядро нового образа только намечено; это антиципация (гипотеза, прогноз) того, что должно быть воспринято. Тем не менее оно способно направлять и регулировать перцептивную активность, которая, в свою очередь, видоизменяет информационное содержание и специфицирует прогноз. Ядро

нового образа возникает и формируется «внутри» своего предшественника; развиваясь, исходный перцептивный образ остается тождественным самому себе.

Поскольку актуальный образ называется квантом, или звеном, непрекращающегося потока впечатлений, он находится во взаимосвязи с предшествующим и последующим образами. Смежные конструкты ситуации не склеены, не соединены внешними границами, а пронизывают друг друга. Восприятие и дискретно, и непрерывно. Чувственный образ несет момент инновации, но не начинается «с нуля» и не исчезает бесследно.

Длительное время внимание исследователей привлекали ранние и средние стадии перцептогенеза; при этом самая возможность восприятия рассматривалась абстрактно: как способность чувственного отражения вообще (Ланге, 1983; Никитин, 1985; Flavell, Draguns, 1957; Smith, 1957; Ularik, Johnson, 1978). Поэтому сегодня особенно важно раскрыть чувственный образ в единстве его связей и отношений, а в каждом конкретном случае установить его прошлое (предпосылки) и будущее (возможность развития иного). Описать перцептивный процесс «в логике понятий» — значит рассмотреть его как единство дискретного и непрерывного.

Поскольку образ обладает свойствами органической системы, вопрос о соотношении его элементов и структуры (формы) решается диалектически. Возникая в результате синтеза предпосылок, чувственный образ выступает как интегративное целое, которое подробно описано в

психологии сознания (Вундт, 1880; Джеймс, 1902). Развиваясь путем специализации своих компонентов и их все большего подчинения целому, чувственный образ обнаруживает черты дифференцированной целостности, структурные закономерности которой изучались представителями Берлинской (Koffka, 1935) и Лейпцигской (Kueger, 1928) школ. Антагонизм элементов и структуры снимается. Перцептивное целое не может возникнуть иначе, как на основе исходных элементов, однако оно не может состоять из них, поскольку как предпосылки они уже не существуют; есть другие элементы, которые обладают иными свойствами, подчиняясь структурным законам. В результате синтеза создаются и новое целое, и новые компоненты.

Сходное решение получает проблема целого и части (Boring, 1942; Piaget, 1969). Если в качестве целого берется чувственный образ, то его частями становятся ядро и периферия. Ядро презентует актуальный предмет восприятия, периферия — фоновые элементы и отношения объекта. Развитие перцептивного образа протекает как возникновение и разрешение противоречия между ядром и периферией. Важно здесь то, что новое ядро (часть) проявляется в структуре сложившегося образа и ведет к его полному преобразованию. Целое, следовательно, не только определяет свою часть, но и определяется ею. Последнее легко замечается на стадии функционирования, когда ядро выражает смысл перцептивного образа в целом.

Развитие образа не всегда совершается по кратчайшей прямой: перцептивная потребность — результат.

За ним всегда стоит активность, в частности, процесс решения перцептивной задачи, в котором возможны избыточные звенья, «бесполезные» ходы, «заикливания» и даже отказы от дальнейшего движения. Поэтому формирование образа включает не только репродуктивный, но и продуктивный, творческий момент, а оперативность образа соседствует с информационной избыточностью.

С онтологической точки зрения чувственный образ далек от копии или «ментальной картинки» действительности, возникающей в голове человека при раздражении органов чувств. Он представляет собой чувственный конструкт объекта-ситуации, построенный с учетом свойств и возможностей конкретного индивида. Это результат перехода вещей и событий от «в себе» бытия к бытию для воспринимающего субъекта, необходимо связанном с изменением их содержания. Образ — это «рефлектирование в другое», или явление другому (Рубинштейн, 2003, с. 328). Существование образа также подчинено принципам органической системы. Он неоднороден, полиморфен, внутренне противоречив, динамичен, иерархически или гетерархически организован, но главное: всегда включен в структуру события и не существует безотносительно к апперцептивному комплексу. Появляются дополнительные системы отсчета, в которых продукт восприятия обнаруживает новые качества. Поскольку объект-ситуация и его образ оказываются разными полюсами одного и того же целого, совершаются параллельно друг другу, требуется нетрадиционный подход как в методической сфере, так и в плане интер-

претации эмпирических данных. Онтологический аспект перцептивного образа наименее изучен и нуждается в глубокой проработке, но именно он представляет наибольший интерес как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Важным следствием, которое вытекает из вводимого строя понятий, являются представления о *принципиальной опосредованности* феноменов восприятия и генетической природе их связей. Чувственная данность индивиду окружающей его действительности (перцептивный образ) возможна лишь в той мере, в какой сложились а) порождающее его основание — объект-ситуация и б) совокупность внутренних условий восприятия — апперцептивный комплекс. Минуя эти инстанции, исследователь пропускает существенные звенья в цепи взаимосвязей образа и предметного действия, образа и непосредственного общения, образа и структуры личности, образа и других психических явлений, образа и процессов нейродинамики, что затрудняет или делает невозможным понимание действительной природы восприятия.

Завершая обсуждение, отметим, что онтологический подход в психологии существенно видоизменяет ландшафт проблемного поля и стратегию исследования чувственного восприятия. Процесс восприятия «приобретает лицо», становится личностным. В содержание объекта восприятия включается весь спектр реальных событий действительности, как природных, так и социальных. Вводится универсальный посредник феноменов восприятия и воспринимаемой действительности, обуславливающий

возможность объективного исследования перцепции. Восприятие рассматривается не изолированно, а в системе других психических явлений, и выступает как многомерное, многоуровневое, развивающееся целое. Основной формой детерминации перцептивных явлений становится системный детерминизм (Ломов, 1984), наиболее полно реализующий диалектику внешнего и внутреннего (Рубинштейн, 2003) применительно к восприятию. Открывается возможность установле-

ния тесных внутри- и междисциплинарных связей психологии восприятия как относительно самостоятельной области научного знания, а выявляемые закономерности восприятия с самого начала оказываются экологически и социально валидными. Общей перспективой движения по намеченному пути является разработка теории, методов и прикладных процедур конкретной психологии восприятия, в центре внимания которой оказывается перцепция как акт бытия человека, событие его жизни.

Литература

- Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект пресс, 1997.
- Ананьев Б.Г.* Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.: Педагогика, 1982. С. 7–31.
- Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1978.
- Архейм Р.* Визуальное мышление // Зрительные образы: Феноменология и эксперимент. Душанбе: Дониш, 1973. Т. 2. С. 8–98.
- Архейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.
- Артемова Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики М.: Наука-Смысл, 1999.
- Барабанищikov В.А.* Восприятие и бытие. СПб.: Алетейя, 2002.
- Барабанищikov В.А.* Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-центр, 2006.
- Барабанищikov В. А., Мебель Л. Г.* Ситуационный подход к исследованию психики и поведения человека // Системные исследования в общей и прикладной психологии. Набережные Челны, 2000. С. 54–69.
- Барабанищikov В.А., Носуленко В.Н.* Системность. Восприятие. Общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2002.
- Бахтин М.М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000.
- Бодалев В.М.* Психология общения. М.–Воронеж: АПСН, 1996.
- Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. М.–Воронеж: АПСН, 1996.
- Вундт В.* Основания физиологической психологии. М.: Изд-во Н.А. Абрикосова, 1880.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
- Глезер В.Д.* Зрение и мышление. Л.: Наука, 1985.
- Грэхем Ч.Х.* Зрительное восприятие // Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1963. С. 445–507.

- Голд Дж. Психология и география: основы поведенческой географии. М.: 1990.
- Давыдов В.В. Виды обобщений в поведении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
- Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психологии. 1967. № 1. С. 11–17.
- Зинченко В.П. Образ и деятельность. М.–Воронеж: Институт практической психологии, 1997.
- Коул М. Культурно-историческая психология. М.: Когито-Центр, 1997.
- Крючкова В.А. Символизм в изобразительном искусстве. М.: Изобразительное искусство, 1994.
- Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980.
- Ланге Н.Н. Психологические исследования. Одесса: Новорос. ун-т, 1983.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000.
- Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
- Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. М.: Изд-во МГУ, 1985.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Март Д. Зрение. М.: Радио и связь, 1987.
- Межличностное восприятие в группе // Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Изд-во МГУ, 1981.
- Миракян А.И. Константность и полифункциональность восприятия. М.: ПИ РАО, 1992.
- Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван: Айстан, 1990.
- Миракян А.И. Контурсы трансцендентальной психологии. Кн. 2. М.: ИПРАН, 2004.
- Мясищев В.Н. Психология отношений. М.–Воронеж: АПСН, 1995.
- Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981.
- Никитин М.П. К вопросу об образовании зрительных восприятий // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 14–21.
- Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ. М.–Воронеж: АПСН, 1999.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005.
- Рок И. Введение в зрительное восприятие. В 2 т. М.: Педагогика, 1980.
- Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. М.: Аспект Пресс, 1999.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Теплов Б.М. Избранные труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1985.
- Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
- Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Восприятие. М.: Прогресс, 1978.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.–Томск: Барс, 1997.
- Argyle M., Furnham A., Graham J.A. Social situations. Cambridge: Cambridge University press, 1981.
- Barker R.G. Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, Ca.: Stanford Univ. Press, 1968.
- Boring E.G. Sensation and perception in the history of experimental psychology. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1942.
- Bruce V., Green P. Visual perception: physiology, psychology and ecology. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

- Carterette E.C., Fridman M.P.* Handbook of perception. Historical and philosophical roots of perception. Vol. 1. N. Y.: Wiley, 1974.
- Flavell J.H., Draguns J.* A microgenetic approach to perception and thought // Psychol. Bull. 1957. 54. 197–217.
- Frisby J.P.* Seeing. Oxford: Oxford Univ. press, 1979. 160 p.
- Gardner W.R.* The processing of information and structure. Potomac: Erlbaum, 1974.
- Gordon I.E.* Theories of visual perception. N.Y.: Wiley, 1997.
- Itteson W.H.* Visual space perception. N. Y.: Springer, 1960.
- Ittelson W.H., Proshansky H.M., Rivlin L.G., Winkel G.H.* An introduction to environmental psychology. N.Y. Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Johanson C., Hofsten C. von, Jansson G.* Event perception // Rev. of Psychol. 1980. 31. 27–63.
- Kaufman L.* Sight and mind: An introduction to visual perception. N. Y.: Oxford Univ. press, 1974.
- Koffka K.* Principles of gestaltpsychology. N. Y.: Brace, 1935.
- Krueger F.* The essence of feeling: Outline of a systematic theory // Feelings and emotions. Worcester. Mass. Univ. Press, 1928. P. 58–78.
- Lahlou S.* Observing cognitive work in offices // N.A. Streitg, J.A. Siegel, V. Hartkopf, S. Konomi (eds.). Cooperative buildings. Integrating information, Organizations and Architecture. Heidelberg: Springer, 1999. P. 150–163.
- Lewin K.* Principles of topological psychology. N. Y.: McGraw-Hill, 1936.
- Magnusson D.* Wanted: A psychology of situation // Towards a psychology of situations and interactional perspective. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 1981. P. 9–32.
- McArthur L.Z., Baron R.M.* Toward an ecological theory of social perception // Psychol Rev. 1983. 90. 2. 215–238.
- Palmer S.E.* Vision science: photons to phenomenology. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2002.
- Piaget J.* The mechanisms of perception. N.Y.: Basic Books, 1969.
- Skinner B.F.* About behaviorism. N. Y.: Knopf., 1974.
- Taylor J.G.* The behavioral basis of perception. New Haven: Yale Univ. press, 1962.
- Uexküll J.* A stroll through the worlds of animals and men // Instinctive behavior / S.H. Scholler. N. Y.: Int. Univ. Press, 1957. P. 5–80.
- Uhlarik J., Johnson R.* Development of form perception in repeated brief exposures to visual stimuli // Perception and perceptual development: Perception and experience. N. Y.: Plenum Press, 1979. P. 374–360.

Теоретико-эмпирические исследования

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

А.С. БАТУЕВ, Л.В. СОКОЛОВА, Л.Н. СТАНКЕВИЧ



Батуев Александр Сергеевич — руководитель научного центра «Психофизиология матери и ребенка» СПбГУ, академик РАО, доктор биологических наук, почетный профессор Санкт-Петербургского, Ростовского и Будапештского университетов. Награжден премией им. А.А. Ухтомского Президиума РАН, Государственной премией Правительства РФ в области образования.

Автор более 500 научных работ, среди которых учебник для средней школы «Человек» (1987–2000), учебник для высшей школы «Физиология высшей нервной деятельности и сенсорных систем» (1991–2007), а также 10 учебных пособий и 17 монографий.

Контакты: batuev@AB12797.spb.edu



Соколова Людмила Владимировна — ведущий научный сотрудник НИИ физиологии им. А.А. Ухтомского СПбГУ, доктор биологических наук.

Автор более 100 научных публикаций, в том числе книг «Этот удивительный младенец» (в соавт., 2001), «Воспитание детей в русских традициях» (в соавт., 2003), учебника для 9 классов средней школы «Человек» (в соавт., 1998) и учебных пособий для вузов «История учений о мозге и поведении» (1995), «Психофизиология в схемах и комментариях» (в соавт., 2006).

Контакты: lvsokolova2003@mail.ru



Станкевич Людмила Николаевна — старший научный сотрудник НИИ физиологии им. А.А. Ухтомского СПбГУ, кандидат биологических наук, доцент. С 1995 г. директор научного центра «Психофизиология матери и ребенка» СПбГУ.

Сферы научных интересов — изучение комплекса макро- и микрофакторов, влияющих на психоэмоциональный статус беременной женщины и опосредованно сказывающихся на физическом и психическом здоровье ребенка. Автор около 50 научных работ.

Контакты: LNStankevich2003@list.ru

Резюме

Многолетние исследования, проводимые учеными Санкт-Петербургского государственного университета в области охраны материнства и раннего детства, позволили не только найти принципиально новые решения многих фундаментальных проблем современной науки, но и разработать целый комплекс практических мероприятий, направленных на повышение адаптивных возможностей организма женщины в период беременности и отработку оптимальных путей взаимоотношений с ребенком, обеспечивающих его адекватный и полноценный ввод в социокультурное пространство.

Показано, что качество материнско-детских отношений на первом году жизни, чувствительность, респонсивность матери к сигналам, которые подает младенец, влияют на формирование привязанности. Однако эти микрофакторы, по-видимому, не являются ведущими, а воздействуют совместно с макрофакторами, зависящими от влияния других членов семьи и социума в целом.

Сегодня в центре внимания исследователей находятся проблемы поиска путей оптимизации адаптационных возможностей организма, что связано со значительным увеличением стрессогенности среды. Прежде всего проблема повышения адаптационного потенциала касается детского организма, поскольку уровень функциональных резервных возможностей организма ребенка во многом определяет его адаптивную готовность к существованию в различных социальных группах (семья, детское дошкольное учреждение, школа). Практическое решение данной проблемы связано с необходимостью повышения стрессоустойчивости молодого организма и оптимизации

его функциональных резервных возможностей, создания адекватных условий для формирования социально приемлемых форм поведения, снижения риска возникновения аномального течения процесса социализации ребенка.

Внедряемый сегодня в общественное сознание валеологический подход предполагает в качестве одной из важнейших составляющих учет психофизиологических характеристик развития и особенностей адаптации плода в период беременности и в ранний постнатальный период развития, которые во многом определяют становление индивидуального статуса человека и адекватность его включения в наличный социум и в целом

обеспечивают устойчивость физического, физиологического, психофизиологического, социокультурного развития и сохранение здоровья человека в условиях влияния на него изменяющихся факторов внешней и внутренней среды. Выдвижение проблемы охраны материнства и детства в число приоритетных задач общественного развития обуславливает актуальность разработки ее теоретических аспектов, необходимость разветвления соответствующих научных исследований и выработку путей практического сохранения здоровья населения.

С этой целью в 1995 г. при Санкт-Петербургском государственном университете был организован Научный центр «Психофизиология матери и ребенка», основным направлением работы которого стало изучение психофизиологических проблем материнства и раннего детства и разработка методов коррекции функционального состояния человека. Организацию центра предварили многолетние исследования по изучению закономерностей формирования высших психических функций в онтогенезе, которые сотрудники кафедры высшей нервной деятельности и психофизиологии проводили с середины 1970-х годов. Создание Научного центра «Психофизиология матери и ребенка» при Санкт-Петербургском государственном университете ярко продемонстрировало желание ученых использовать свой богатый научный потенциал на практике, их стремление активно участвовать в решении насущнейших проблем современности.

Одной из главных в работе Центра была задача изучения ранних эта-

пов становления адаптационных механизмов человека, решение которой связано с необходимостью применения комплексного подхода, позволяющего выявить динамику и ведущие факторы стрессоустойчивости организма, определить критические периоды созревания мозговых структур, отражающиеся на уровне социально-коммуникативного поведения ребенка, выявить прогностические маркеры нарушений в развитии ребенка.

Наши исследования показали, что развитие в системе «мать–дитя» проходит под воздействием последовательно возникающих гестационной, родовой и лактационной доминант (Батуев, Сафронова, Солдатова, 1997; Батуев, Кошавцев, Сафронова, Бирюкова, 1998; Батуев, Кошавцев, Сафронова, 2000; Батуев, Полякова, Александров, 2000; Батуев, Соколова, 2000; Батуев, 2002, 2003).

Стрессовые субдоминанты влияют на дородовые и послеродовые доминанты, что отражается на нервно-психической и физической сферах ребенка в пре- и постнатальном онтогенезе. Нами был разработан метод ранней диагностики неблагоприятного течения беременности на основе анализа электроэнцефалограммы женщины. В плане изучения влияния различных типов психоэмоциональных нарушений у женщин в период гестации на прогноз течения беременности и рождение здорового ребенка были выявлены психофизиологические механизмы функциональных нарушений дезадаптивного характера, связанные с риском неблагоприятного протекания беременности, и определены степень и характер эмоциональной неустойчивости

женщин с наличием диагноза «угроза прерывания беременности». С другой стороны, на наш взгляд, и сама беременность может выступать в качестве кризисной жизненной ситуации, связанной с перестройкой системы отношений личности, необходимостью психической и соматической адаптации, что при наличии неконструктивного совладающего поведения приводит к психосоматическим расстройствам. Мы предполагаем, что психосоматическая патология беременных может служить исходом амплифицированного депрессией действия стресса (Батуев, Сафронова, Солдатова, 1997; Батуев, Самойлова, Безрукова, 1999; Смирнов, Батуев, Воробьева, 2002; Смирнов, Батуев, Корсакова, 2002; Смирнов, Батуев, Никитина, Жданова, 2005).

Исследования межполушарного распределения ЭЭГ показали, что основную группу риска беременности составляют женщины с отчетливым преобладанием ЭЭГ-активации правого полушария. Нейрофизиологически выявленное доминирование правого полушария коррелирует с психологически обнаруженными признаками личностной тревожности, эмоциональной неустойчивости и неадекватной самооценки (Батуев, Самойлова, Безрукова, 1999). По-видимому, оба эти фактора — нейрофизиологический и личностно-психологический — в совокупности могут служить надежным критерием для отнесения беременных к группе риска. Последнее подтверждено результатами родов и состоянием здоровья новорожденных (Батуев с соавт., 1997; Батуев, Кошавцев, Сафро-

нова, 2000; Батуев, Сафронова, Солдатова, 1997). С другой стороны, регулирующая активность центральной нервной системы сама по себе сильно зависит от состояния организма беременной в целом. Иными словами, мозг изменяет свою активность в зависимости от состояния печени, почек и других систем организма беременной. Из литературы хорошо известно, что в большинстве случаев именно они являются причинами невынашивания ребенка. В этом плане представляется важным оценить в сравнительном аспекте изменения мозговой активности в зависимости от степени неблагополучного течения беременности (угрозы невынашивания ребенка).

Основная задача одного из разделов исследований заключалась в определении особенности фонового альфа-ритма в процессе протекания беременности у женщин с риском преждевременных родов в сравнении с теми беременными, у которых такого риска не обнаружено. Наиболее типичная ЭЭГ-картина в группе нормального течения беременности характеризуется тем, что альфа-ритм здесь выражен в затылочных областях, хорошо модулирован, невысокий по амплитуде (до 40 мкВ), с правосторонним акцентом, т. е. она во многом сходна с ЭЭГ женщин в норме вне периода беременности. Отличие же заключается в том, что регистрируется больше высокочастотных ритмов и ЭЭГ более неустойчивая. В группе с угрозой прерывания беременности обнаружен высокоамплитудный, гиперсинхронный, немодулированный, неустойчивый, низкочастотный альфа-ритм, больше представленный слева в теменных

областях, периодически захватывающий и передние отделы головного мозга. Отмечаются вспышки высокоамплитудных генерализованных острых волн, что указывает на возбуждение коры головного мозга и характеризует функциональные нарушения в его глубоких структурах. Типичная ЭЭГ беременных в группе невынашивания характеризуется отсутствием альфа-ритма. Доминирует высокочастотная активность, которая накладывается на низкоамплитудную полиморфную медленноволновую активность в дельта- и тетадиапазонах. Гипервентиляция у большинства обследуемых вызывает появление выраженности альфа-ритма и замедление ЭЭГ. Однако в группе с постоянной угрозой преждевременных родов выявляется патологическая реакция либо в виде высокоамплитудной пароксизмоподобной активности, либо в виде нечетких эпилептиформных комплексов (Смирнов, 2002; Смирнов, Батуев, Воробьева, 2002; Смирнов, Батуев, Корсакова, 2002; Смирнов, Батуев, Никитина, Жданова, 2005).

Таким образом можно выделить, по крайней мере, два фактора, существенно изменяющих ЭЭГ-картину беременных. Первый связан с механизмами адаптации к беременности, при сбое в работе которых возникает риск преждевременного прерывания беременности. Второй фактор обусловлен гормональными изменениями в организме беременной женщины, которые в определенных условиях также ведут к повышению подобного риска. Такие изменения косвенно влияют на общую картину фоновой ЭЭГ-активности, что может служить целям прогнозирования

риска неблагоприятного течения беременности. Вместе с выявлением динамики ЭЭГ-активности во время гестации чрезвычайно важным представился анализ биоэлектрической активности мозга этих же женщин после родов, учитывая, что сразу же после родов организм женщины, адаптировавшийся к беременности, испытывает сильный гормональный и психофизиологический стресс. Сравнительный анализ ЭЭГ во время беременности и после родов показал, что в последнем случае альфа-ритм становится более неустойчивым и склонным к гиперсинхронизации, в фоновой картине ЭЭГ отмечается существенное уменьшение спектральной мощности всех ритмов. При гипервентиляции мощность ритмов резко возрастает, а альфа-ритм становится гиперсинхронным. Такая картина говорит о неустойчивости головного мозга к функциональным нагрузкам. ЭЭГ становится несколько более высокочастотной, хотя ее спектральная мощность при этом уменьшается. Следует отметить, что для ЭЭГ у большинства женщин, обследованных после родов, характерно общее уменьшение синхронизации по всем ритмам, косвенно определяемое по количеству кросскорреляционных связей.

Таким образом после родов происходит существенная смена факторов, изменяющих функциональное состояние бывшей беременной. Эта смена происходит очень резко, и новые факторы уже не связаны с адаптацией женщины к состоянию беременности. Необходимость качественно новой адаптации к резко сменившимся условиям вызывает

дополнительное напряжение всех систем организма уже на новом уровне, которое и сказывается, прежде всего, на состоянии нервной системы и, в частности, на неустойчивости функционального состояния, оцениваемом по ЭЭГ-картине (Смирнов, Батуев, Воробьева, 2002; Смирнов, Батуев, Корсакова, 2002).

Показано, что физическая и психическая дезадаптация беременной женщины существенно сказывается на функциональном состоянии плода, во многом снижая его адаптивный потенциал. В этом плане на основе разработанного нами комплексного метода одновременной регистрации электроэнцефалограммы и электрокардиограммы беременной и трансабдоминальной электрокардиограммы плода была выявлена динамика уровня реактивности плода (проявляющаяся в ЭКГ) в зависимости от изменения функционального состояния женщины в ответ на различные средовые воздействия, что свидетельствует о раннем становлении биокоммуникационной связи в системе «мать–дитя» (патент на изобретение № 2284748 от 10 октября 2006 г. «Способ трансабдоминальной регистрации электрокардиограммы плода», авторы — А.Г. Смирнов, А.А. Бурсиан, Б.В. Еникеев).

В свою очередь использование данного метода в практике позволяет рассматривать его в качестве прогностического маркера уровня реактивной способности ребенка в постнатальный период развития, поскольку определение степени реактивных способностей плода во многом отражает уровень зрелости мозговых структур развивающегося организма и специфику формирования адап-

тивных механизмов стрессоустойчивости, крайне важных для обеспечения адекватного процесса социализации ребенка.

Было показано также, что характер протекания беременности и личностные характеристики женщины в этот период сказываются и на особенностях взаимоотношения женщины с ребенком в послеродовой период.

Поскольку одним из основных условий для полноценного развертывания генетических программ развития является как степень зрелости новорожденного, так и наличие адекватной среды первичного общения, авторами накоплен фактический материал об особенностях работы мозга младенцев в зависимости от степени их доношенности и наличия/отсутствия фактора материнской депривации (дети-«отказники»).

Поскольку специфика общения ребенка с матерью, в рамках которого происходит развитие его психофизиологической и когнитивной сфер, во многом определяется нервно-психическим статусом женщины, нами было предпринято изучение изменения когерентных отношений ЭЭГ в послеродовой период у женщин с нормальным фоном настроения и у женщин с послеродовой депрессией.

Соответственно, следующей задачей этого исследования было выявление более тонких связей между способностью матери отвечать на потребности младенца, особенностями его психического развития и формированием определенного типа привязанности, особенностей спектральной мощности и когерентной структуры ЭЭГ доношенных и недоношенных детей на первом месяце

постнатального развития, а также изучение изменения когерентных отношений ЭЭГ в послеродовой период у женщин с нормальным фоном настроения и у женщин с послеродовой депрессией (Батуев, Иовлева, 2003; Батуев, Коцавцев, Мульгановская, Иовлева, 2004).

Полученные результаты свидетельствуют о значительных перестройках биоэлектрической активности мозга у матерей в первый месяц после родов. В группе женщин с нормальным фоном настроения было выявлено существенное изменение характера когерентных связей, падение уровня когерентности в альфа-диапазоне и ее возрастание в дельта-диапазоне. Кроме того, выявилась межполушарная асимметрия, причем в левом полушарии когерентными оказались височные, центральные и теменно-затылочные зоны (в широкой полосе частот дельта-, тета- и альфа-диапазонов), а в правом — височные и лобные зоны (также в широкой полосе частот дельта-, тета- и альфа-диапазонов). У матерей с послеродовой депрессией отмечается падение средних уровней в более широкой полосе частот. Кроме того, обращает на себя внимание иной характер изменения внутриполушарных уровней когерентности по сравнению с нормальной группой.

Таким образом, выявленные перестройки биоэлектрической активности мозга у женщин с нормальным фоном настроения и у женщин с послеродовой депрессией, по-видимому, отражают как нормативный уровень изменений ЭЭГ-активности в послеродовом периоде, так и специфические корреляты патологиче-

ских изменений, вызванных негативным эмоциональным фоном, оказывающим влияние на степень устойчивости в формировании системы «мать–дитя».

Вместе с тем оптимальный уровень взаимодействий в системе «мать–дитя» во многом зависит и от степени развития реактивных способностей ребенка, в свою очередь зависящих от уровня функционального развития мозга и становления адаптационных нейрофизиологических механизмов. В связи с этим нами было предпринято сравнительное изучение особенностей биоэлектрической активности мозга детей раннего грудного возраста различной степени доношенности, но имеющих сопоставимый постнатальный возраст. Недоношенная беременность может быть следствием действия как генетических, так и средовых факторов, приводящих к развитию дезадаптационных процессов в организме женщины.

Не вызывает сомнения, что первый год жизни является важнейшим сензитивным периодом, во многом определяющим ход дальнейшего развития ребенка. Прогноз этого развития во многом зависит от степени зрелости нервной системы на момент рождения ребенка. Изучение пространственно-временных характеристик биоэлектрической активности мозга ребенка в ранний постнатальный период дает основание полагать, что степень зрелости нервной системы на момент рождения оказывается решающим фактором актуализации базовых программ развития и обеспечения адекватного уровня реализации адаптационных механизмов.

Было показано, что на первом году жизни динамика созревания мозга ребенка находит отражение в специфике пространственно-временных отношений ЭЭГ, которая варьирует в зависимости от степени доношенности ребенка (Батуев, Иовлева, Кочавцев, 2004).

Спектральный анализ ЭЭГ детей первого месяца постнатального развития выявил существенные отличия характеристик спектральной мощности ЭЭГ между группами доношенных и недоношенных детей с различной степенью доношенности. В группе детей с доношенностью 34–37 недель, по сравнению с нормально доношенными детьми, зарегистрирована меньшая спектральная мощность дельта-, тета- и альфа-диапазонов частот во всех отведениях ЭЭГ. Кроме того, в этой группе отмечался сглаженный центральный градиент мощности дельта-, тета- и альфа-диапазонов частот. Таким образом, у детей с доношенностью 34–37 недель по сравнению с нормально доношенными зарегистрированы преимущественно количественные отличия характеристик спектральной мощности ЭЭГ. В группе детей с доношенностью 30–33 недели по сравнению с группой доношенных детей зарегистрирована меньшая спектральная мощность дельта- и тета-диапазонов частот, однако достоверных различий мощности альфа-частот не выявлено. Кроме того, в лобных и правых височных отведениях спектральная мощность дельта-ритмов не отличалась от группы нормально доношенных детей и была достоверно выше, чем в группе детей с доношенностью 34–37 недель. В этой группе детей также выявлены

особенности регионального распределения спектральной мощности ЭЭГ: четкий передний градиент мощности дельта-частот и передне-центральный градиент мощности тета- и альфа-диапазонов частот. Таким образом, в группе детей с доношенностью 30–33 недели выявлены специфические изменения регионального распределения спектральной мощности дельта-ритма, выраженные преимущественно в лобных и правых височных отделах мозга.

Немаловажно отметить, что вне зависимости от степени доношенности ребенка было выявлено три фокуса когерентных взаимодействий: в задних, центральных и передних отделах мозга, что позволяет предполагать формирование уже на первом месяце постнатального развития устойчивой системы корково-подкорковых и корково-корковых взаимоотношений и характера когерентных отношений, отражающих, по всей вероятности, функциональные и адаптивные возможности мозга на данном этапе развития ребенка.

В то же время у детей с разной степенью доношенности выявлены специфические особенности когерентных взаимодействий между лобными и передне-височными областями. В группе детей с доношенностью 30–33 недели внутриполушарные когерентные связи зарегистрированы только в правом полушарии. В группе детей с доношенностью 34–37 недель в дельта-диапазоне внутриполушарные когерентные связи зарегистрированы в обоих полушариях, а в тета- и альфа-диапазонах — только в правом полушарии мозга. В группе нормально доношенных детей когерентные связи зарегистрированы в

обоих полушариях, но только в дельта-диапазоне частот. Таким образом, есть основание полагать, что усиление когерентных взаимодействий передних отделов, особенно в правом полушарии, является своеобразным маркером активации адаптационных механизмов мозга недоношенных детей.

В целом указанные различия в биоэлектрической активности мозга детей с различной степенью доношенности могут свидетельствовать о различной степени функциональной зрелости мозга детей, равно как и о подключении разных адаптационных механизмов мозга.

Проблема становления системы адаптационных механизмов в ходе индивидуального развития организма предполагает выявление в нем особых критических периодов, когда значительно повышается чувствительность нервной системы к влияниям окружающей среды. Негативный характер средовых воздействий особенно сказывается в период внутриутробного развития, что приводит к необратимым нарушениям в развитии организма, прежде всего головного мозга. Степень стрессоустойчивости и адаптивной регуляции матери во время беременности имеет существенное значение для формирования систем регуляции стрессорной реактивности будущего ребенка и становления механизмов, ответственных за адекватное восприятие внешних стимулов. Таким образом, теснейшая взаимосвязь матери и ребенка (система «мать–дитя») обуславливает характер формирования основных адаптационных систем и во многом определяет специфику становления сложных форм поведения.

Нарушение динамики становления адаптационных механизмов особенно ярко проявляется в случае рождения недоношенных детей, когда, с одной стороны, имеет место негативная направленность функционального состояния матери, а с другой — недостаточная сформированность определенных мозговых структур на момент рождения, что в целом затрудняет процесс развертывания видоспецифических программ развития, обеспечивающих возможность раннего включения ребенка в наличную биосоциокультурную среду.

В процессе дальнейшего развития ребенок проходит еще целый ряд критических стадий, связанных с изменением социальной среды (семья — детские дошкольные учреждения — школа) и дополнительным действием стрессогенных факторов. В случае сниженной адаптивной устойчивости организма, вызванной стрессированием на ранних этапах онтогенеза, возникает риск развития у ребенка девиантных форм поведения как проявления сложных дезадаптационных процессов.

Сравнение возрастной динамики развития детей, родившихся в срок, и недоношенных детей, которые вступают в мир с разной степенью готовности мозга к переработке полимодальной средовой информации, дадут возможность выявить пути формирования важнейших адаптационных механизмов. Полученные нами результаты позволяют предполагать зависимость подключения адаптационных механизмов от степени недоношенности ребенка.

Пренатальному и раннему постнатальному периодам развития присущ высокий динамизм развития

мозга со сменой целого ряда критических периодов, обуславливающих особую чувствительность мозга к различным воздействиям, и необратимый характер нарушений в его развитии (Батуев, 2002). В последнем триместре гестации через последовательный ряд критических периодов проходит кора полушарий конечного мозга, становление которой создает предпосылки для нормального развития интеллекта и психики. Поскольку одним из основных условий для полноценного развертывания генетических программ развития является степень зрелости плода к моменту рождения, нами поставлена задача изучения особенностей гетерохронного созревания функционально различающихся областей коры у эмбрионов разного срока гестации. Проведение комплексного гистологического, гистохимического, иммуноцитохимического исследования даст возможность установить сроки критических периодов для различных отделов коры мозга, а также идентифицировать отклонения от нормального развития, обусловленные вредными воздействиями на плод в период гестации.

В плане изучения структурного обоснования различий становления интегративных функций мозга у детей в зависимости от времени рождения нами начаты исследования по поиску наиболее точных критериев оценки состояния корковых территорий полушарий конечного мозга эмбрионов человека. Предварительные результаты показывают, что таковыми являются морфометрические, cito-, миелоархитектонические и иммуноцитохимические показатели состояния корковой пла-

стинки и субпластинки. Последняя рассматривается как источник нейробластов для развивающейся корковой пластинки и уровень, на котором до созревания нейронов коры замыкаются все таламокортикальные, кортико-кортикальные и каллозальные проекции (Краснощекова, Соколова, 2006).

Одним из важных направлений работы Центра является оценка психофизиологических и поведенческих закономерностей формирования диадического компонента родительско-детской привязанности с помощью комплексного применения методов психофизиологического, психологического и клинического диагностирования. Задача заключается в том, чтобы попытаться изучить влияние раннего постнатального опыта детско-материнских отношений на развитие психических функций ребенка и формирование социальных форм поведения. При этом мы исходим из положения о зарождении психических свойств ребенка еще в период пренатального онтогенеза. Диада «мать–ребенок» рассматривается как единая нейрогуморальная психофизиологическая система. Различные эмоциональные и физические воздействия на мать в период гестации отражаются на всей последующей динамике психического и личностного развития ребенка. В самой биологической организации ребенка изначально заложены, запрограммированы возможности его раннего универсального социально-деятельностного начала. Необходимо учитывать существование дородовой психологии, т. е. наличие того раннего опыта, который ребенок приобретает, еще находясь в утробе

матери. В дородовой период ребенку уже доступны процессы восприятия, дифференцирования, запоминания и эмоционально-моторного реагирования на те или иные воздействия, что только подчеркивает важную роль результатов раннего пренатального обучения в дальнейшем полноценном развертывании генетической программы развития и адекватном становлении нового адаптационного уровня взаимодействий со средой (Батуев, 2002; Батуев, Соколова, 2003; Соколова, Андреева, 2002; Соколова, Соколова, 2004).

Самостоятельной областью исследований является изучение причин и структуры психосоматических расстройств пищевого поведения новорожденных при складывании аномальных взаимоотношений в системе «мать–дитя», а также разработка видеомониторингового метода коррекции пищевого поведения. Показано, что психологически обусловленные расстройства питания чаще являются причиной пониженного веса, чем недокорм или специфические инфекции, и отражают трудности во взаимоотношениях между ребенком, матерью и другими членами семьи. К причинам подобных нарушений питания относят следующие факторы: недостаточный уход за младенцем со стороны матери; непонимание потребностей ребенка со стороны ухаживающих за ним лиц. Следовательно, отсутствие матери, перепоручение ухода за младенцем другим членам семьи; неадекватный ответ матери, формально ухаживающей за своим ребенком, на его потребности в критические периоды — все это может приводить к нарушениям формирования у него пищевой

доминанты. Основным методом, выявлявшим специфику отношений в системе «мать–дитя», являлась разработанная нами методика исследования зрительного предпочтения у детей в ситуации выбора как формы выражения привязанности у ребенка первого года жизни. В разработке этого метода мы опирались на концепцию привязанности между матерью и ребенком старше восьми месяцев, существование которой доказано в многочисленных экспериментах «с незнакомцем», проводившихся начиная с 1970-х годов, и в исследованиях, свидетельствующих о диадных отношениях между ребенком и матерью в пренатальном и раннем постнатальном периодах (Батуев, Кощавцев, Соболева, 1995, 1996; Батуев с соавт., 1998). Полученные данные в совокупности со свидетельствами относительной зрелости зрительной системы к моменту рождения позволили сделать вывод о ранней (уже в первые часы жизни) способности младенца к зрительному обнаружению лица матери в окружающем пространстве, в том числе среди лиц находящихся рядом с ним людей, достоверным показателем чего может служить фиксация взора. На наш взгляд, наличие этой способности лежит в основе возникновения и развития у ребенка ранней привязанности к матери.

Показано, что у детей с нарушениями пищевого поведения зрительное предпочтение искажается в сторону уменьшения удельного веса выбора матери практически во всех возрастных промежутках. В ситуации выбора между лицом матери и лицом незнакомца у здоровых детей также наблюдалась закономерная

смена предпочтения. При этом важно отметить, что наиболее четко выраженное предпочтение лица матери наблюдалось начиная с 9 месяцев, что подтверждают и результаты, полученные нами на детях старшей возрастной группы при исследовании привязанности к матери в классической ситуации с «незнакомцем». У детей, сделавших выбор лица матери при исследовании зрительного предпочтения, отмечался «безопасный тип» привязанности, т. е. они не очень сильно огорчались после ухода матери, тянулись к ней, когда она возвращалась, и легко успокаивались. Увеличение с возрастом процента детей, предпочитавших выбор лица матери (лицо матери и лицо незнакомца), свидетельствует о развитии с возрастом у ребенка представления о себе и матери как единой биосоциальной системе безопасного окружения. Уже в два месяца младенец начинает разделять окружающий его мир на три составные части: я, мать и окружающие его люди. У него, как правило, существует один основной объект привязанности — мать и ряд вспомогательных объектов (отец, старший брат или сестра, бабушка и т. д.), которые как бы выстраиваются в определенную иерархию. У детей с нарушениями пищевого поведения, исходя из полученных нами данных, этот процесс протекает также аномально, фиксируется отставание этих младенцев в психомоторном развитии. Весьма важно, что зрительное предпочтение в ситуации выбора у детей из домов ребенка значительно отличается от зрительного предпочтения семейных детей с нарушениями пищевого поведения ($p < 0.05$) (Батуев, Соколо-

ва, Соболева, Кощавцев, Иовлева, 2002).

Таким образом, зрительное предпочтение можно рассматривать как показатель уровня привязанности у здоровых «семейных» детей. Кроме того, наши данные о более выраженном предпочтении лица матери в ситуации выбора у новорожденных в возрасте от 7 до 23 дней подтверждают наличие сверххранних (в первые часы жизни) механизмов возникновения привязанности в системе «мать–дитя».

Были проведены исследования, направленные на выявление взаимозависимости определенных компонентов знаковой функции и индексов развития младенцев на первом году жизни, а также их влияния на тип привязанности. Среди детерминант, определяющих привязанность младенца к близким, можно выделить детерминанты так называемой «макропривязанности» (влияние семьи и социума в целом) и «микропривязанности» (качество отношений в материнско-детской диаде). Предполагается, что качество отношений в системе «мать–дитя» определяется способностью матери адекватно реагировать на знаки, подаваемые младенцем. Оценка матерью смыслового значения вокализаций и жестов ребенка, проводимая с помощью полустандартизированного опросника, служит показателем вектора материнской привязанности в диаде «мать–дитя» (Кощавцев, 2002).

Вместе с тем малоизученными остаются паттерны и механизмы взаимодействия матери и ребенка на самых ранних этапах его онтогенеза. Нами был разработан объективный метод оценки адекватности становления

материнско-детских отношений на основе видеоанализа поведенческих паттернов матери во время кормления новорожденного.

Одной из актуальных задач теории и практики воспитания детей, имеющих острую социальную направленность, является проблема влияния ранней материнской депривации на психофизиологическое и социальное развитие ребенка. В связи с этим было предпринято изучение влияния раннего постнатального опыта детско-материнских отношений на развитие психических функций ребенка и формирование социальных форм поведения. Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы: 1) психофизиологическое развитие депривированных младенцев по всем показателям (двигательные реакции, сенсорные реакции, действия с предметами, эмоциональные реакции, взаимодействие со взрослыми, голосовые реакции) отстает от развития семейных детей; 2) по степени задержки психофизиологическое развитие депривированных младенцев занимает промежуточное положение между развитием семейных детей и развитием детей с тяжелой неврологической патологией; 3) в условиях материнской депривации с возрастом у младенцев возрастает количество тяжелых степеней нарушений психофизиологического развития, тогда как в условиях семьи — уменьшается. Указанная закономерность отражает возрастные особенности преречевого развития. Критическим периодом преречевого развития является 6–7-месячный возраст, что связано с появлением новой формы голосовой активности — лепета, относящегося,

в отличие от гуления, к слоговым речевым формам. Вместе с тем в данный возрастной промежуток младенец наиболее чувствителен к присутствию взрослого. Это, в свою очередь, обуславливает возникновение дифференцированных (избирательных) отношений к окружающим и появление избирательности эмоциональных реакций. Отсутствие надежного объекта привязанности в этом возрасте приводит к психическим расстройствам депрессивного регистра, одним из проявлений которых является задержка психического (в том числе и преречевого) развития (Гречаный, 2000; Микиртумов, Гречаный, 2000; Батуев, Микиртумов, Кощавцев, 2002).

Таким образом, наличие эмоциональной привязанности к взрослому (матери) способствует переходу ребенка в 6 месяцев к качественно новому этапу развития речи, в то время как полная материнская депривация приводит к его ретардации и регрессу. С помощью клинического метода наблюдения за состоянием и поведением детей в процессе их осмотра и выполнения экспериментально-психологического исследования были выявлены психологические механизмы, лежащие в основе отставания в развитии, определены неблагоприятные средовые факторы, отрицательно влияющие на процесс адаптации и социализации ребенка в закрытых детских учреждениях. В качестве механизма депривационных нарушений психофизиологического развития нами был выявлен патологический поведенческий комплекс, названный «депривационным стереотипом общения». Суть его заключается в том, что ребенок, потенциально

обладающий средствами общения, при непосредственном контакте с взрослым использует лишь эмоционально-отрицательные компоненты общения (крик-плач, двигательное возбуждение). Данный поведенческий стереотип — проявление ранних реакций протеста личности на окружающие условия существования. Он же лежит в основе психологического механизма депривационного дизонтогенеза. Таким образом, непосредственной причиной отставания психофизиологического развития в условиях полной материнской депривации является отсутствие (или резкое снижение) мотивационной составляющей поведения детей. Ранние протестные реакции являются следствием отсутствия избирательной привязанности в системе отношений «ребенок–взрослый», наличие которой обеспечивает базисные потребности индивида в младенческом возрасте.

Для коррекции депривационных нарушений психофизиологического развития нами был предложен комплексный подход, предполагающий применение поведенческой психотерапии депривационного дизонтогенеза и направленный на симптомы-мишени, прежде всего на депривационный стереотип общения. Цель поведенческой психотерапии состояла в выработке на самых ранних этапах развития эффективного адаптационного механизма, обеспечивающего необходимое приспособление индивида к данным условиям на различных уровнях: биологическом (физиологическом), психологическом и социальном.

Поскольку роды и послеродовое состояние являются периодом, когда

физиологическая и психическая сферы женщины испытывают максимальную нагрузку, у ряда женщин возникают депрессивные состояния различной степени тяжести (Батуев, Кошавцев, Мультиановская, Иовлева, 2004). Особенно значимым реактивным фактором для молодой матери является болезнь ребенка, перевод его из родильного дома в палаты интенсивной и реанимационной терапии детских больниц. Этот фактор, по мнению многих исследователей, запускает преходящий синдром невротической депрессии, симптомами которого являются: печальное настроение, слезливость, тревога, пессимизм в отношении здоровья ребенка, неверие в собственные силы, поиск помощи у окружающих.

Известно, что первые недели жизни ребенка для молодой матери связаны с максимальной отдачей в уходе за ребенком, приспособлении к его темпераменту, режиму дня, индивидуальным потребностям в пище и сне. Матери даже с легкими депрессивными состояниями не способны в полном объеме обеспечить уход за ребенком, они не ориентируются в его нуждах, не реагируют на его знаки общения. Все это осложняет материнско-детские отношения, ведет к искаженной социализации ребенка, становлению ненадежных типов привязанности у детей депрессивных матерей. Однако по мере улучшения состояния ребенка, воссоединения его с матерью, налаживания грудного вскармливания возможна редукция депрессивного состояния, синхронизация при взаимодействии в диаде.

Мы полагаем, что в течение первого месяца после родов у женщины

имеет место складывание родительской доминанты, в активное формирование которой существенный вклад вносит лактационная доминанта, создающая определенный гормональный фон для ее адекватного становления. Кроме того, грудное кормление предусматривает регулярный контакт матери и ребенка, что необходимо для успешного становления материнско-детской привязанности. Но родительская доминанта не исчерпывается только лактационной доминантой и включает мозговые механизмы, обеспечивающие особую направленность восприятия и реагирования матери.

Заключение

Таким образом, многолетние исследования, проводимые учеными Санкт-Петербургского государственного университета в области охраны материнства и раннего детства, позволили не только прийти к принципиально новым решениям многих фундаментальных проблем современной науки, но и разработать целый комплекс практических мероприятий, направленных на повышение адаптивных возможностей организма женщины в период беременности и отработку оптимальных путей взаимоотношений с ребенком, обеспечивающих его адекватный и

полноценный ввод в социокультурное пространство.

Показано, что качество материнско-детских отношений на первом году жизни, чувствительность, респонсивность матери к сигналам, которые подает младенец, влияют на формирование привязанности. Однако эти микрофакторы, по-видимому, не являются ведущими, а действуют совместно с макрофакторами, зависящими от влияния других членов семьи и социума в целом (Психофизиология матери и ребенка, 1999; Мозг, психика, поведение, 2001; Батуев, Станкевич, 2004; Станкевич, Батуев, 2002).

На протяжении многих лет исследования Центра поддерживались грантами РГНФ (№ 97-06-820а; 00-06-0024а; 03-06-00293а; 06-06-00408а) и, несомненно, внесли свой вклад не только в развитие фундаментальных проблем онтогенеза человека, но и в разработку новых методов диагностики и коррекции функциональных состояний человека в процессе жизнедеятельности. Результаты многолетних исследований отражены в трех коллективных монографиях: «Психофизиология матери и ребенка» (СПб., 1999), «Мозг, психика, поведение» (СПб., 2001), «Биосоциальная природа материнства и раннего детства» (СПб., 2007).

Литература

Батуев А.С. Значение А. А. Ухтомского для современной науки // Российский физиологический журнал. 2000. Т. 86. № 8. С. 905–910.

Батуев А.С. Принцип доминанты как основа когнитивного развития ребенка на ранних этапах онтогенеза // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 2. С. 17–19.

- Батуев А.С.* Критические периоды детства и среда воспитания (начальные этапы биосоциальной адаптации ребенка) // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2002. № 1(29). С. 56–59.
- Батуев А.С.* Психофизиологические основы доминанты материнства // Валеология. 2003. № 3. С. 7–29.
- Батуев А.С., А.А. Ухтомский* у истоков психофизиологии // Вестник Поморского университета. 2004. № 1 (5). С. 44–51.
- Батуев А.С., Иовлева Н.Н.* Изменения спектрально-когерентных характеристик ЭЭГ в раннем послеродовом периоде у матерей с тревожно-депрессивным фоном настроения // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53. № 6. С. 720–729.
- Батуев А.С., Иовлева Н.Н., Кошавцев А.Г.* Особенности спектра мощности и когерентной структуры ЭЭГ доношенных и недоношенных детей на первом месяце постнатального развития // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2004. Т. 90. № 3. С. 294–307.
- Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Мультановская В.Н., Иовлева Н.Н.* Пограничные депрессивные состояния у женщин после родов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2004. № 10. С. 31–35.
- Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Сафронова Н.М.* Типы материнско-детской привязанности и психофизиологическое развитие младенцев первого года жизни (ЭЭГ-корреляты, особенности сна и знаковой функции) // Педиатрия. 2000. № 3. С. 32–37.
- Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Сафронова Н.М., Бирюкова С.О.* Психофизиологическое развитие годовалых младенцев различных групп пренатального риска // Педиатрия. 1998. № 5. С. 18–21.
- Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Соболева М.В.* Исследование зрительного предпочтения у новорожденных детей в ситуации выбора // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 56–65.
- Батуев А.С., Кошавцев А.Г., Соболева М.В.* Зрительное предпочтение как проявление привязанности у детей первого года жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 34–41.
- Батуев А.С., Микиртумов Б.Е., Кошавцев А.Г.* Ранняя родительская депривация и девиантное поведение подростков // Валеология. 2002. № 1. С. 22–27.
- Батуев А.С., Полякова О.Н., Александров А.А.* Влияние «социального стресса» во время беременности крысы на уровень тревожности потомства // Журнал высшей нервной деятельности. 2000. Т. 50. Вып. 2. С. 281–286.
- Батуев А.С., Самойлова В.А., Безрукова О.Н.* Психофизиологические факторы риска репродуктивного здоровья и поведения женщин // Валеология. 1999. № 2. С. 78–91.
- Батуев А.С., Сафронова Н.М., Солдатов О.Ф.* ЭЭГ-исследование доминанты беременности и выявление перинатальной патологии // Педиатрия. 1997. № 5. С. 38–48.
- Батуев А.С., Соболева М.В.* Влияние семейного конфликта на психомоторное развитие ребенка первых полутора лет жизни // Вопросы психологии. 2004. № 5 (6). С. 11–19.
- Батуев А.С., Соколова Л.В.* Принцип доминанты и ранний онтогенез человека // Журнал эволюционной физиологии и биохимии. 2000. Т. 36. № 5. С. 478–488.
- Батуев А.С., Соколова Л.В.* От физиологической теории к психофизиологическим фактам // Журнал высшей нервной деятельности. 2003. Т. 53. № 3. С. 329–340.
- Батуев А.С., Соколова Л.В., Иовлева Н.Н., Соболева М.В., Кошавцев А.Г.* Психофизиологические основы привязанности: пути коррекции на примере пищевой до-

минанты // Вузовская наука начала XXI века: гуманитарный вектор. Екатеринбург, 2002. С. 149–152.

Батуев А.С., Станкевич Л.Н. Разработка проблем возрастной психофизиологии в научном центре «Психофизиология матери и ребенка», СПбГУ // Нервная система. 2004. Вып. 38. С. 111–123.

Биосоциальная природа материнства и раннего детства / Под ред. акад. РАО А.С. Батуева. СПб., 2007.

Кошавцев А.Г. Календарь развития ребенка. М., 2002.

Краснощечкова Е.И., Соколова Л.В. Предпосылки структурно-функционального обеспечения интегративной деятельности мозга в пренатальный период развития человека // Сборник научных трудов членов Российской Ассоциации Перинатальной Психологии и Медицины «Репродуктивное здоровье общества». СПб., 2006. С. 49–50.

Микиртумов Б.Е., Гречаный С.В. Нарушения предречевого и психического развития младенцев в условиях полной материнской депривации // Сборник докладов «Педиатрия на рубеже веков. Проблемы, пути развития». СПб., 2000. Ч. 1. С. 18–23.

Мозг, психика, поведение / Под ред. А.С. Батуева. СПб., 2001.

Психофизиология матери и ребенка / Под ред. А.С. Батуева. СПб., 1999.

Смирнов А.Г. Беременность без проблем. М., 2002.

Смирнов А.Г., Батуев А.С., Воробьева С.Ю. Особенности ЭЭГ у женщин при осложненных формах протекания беременности // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 1. С. 56–66.

Смирнов А.Г., Батуев А.С., Корсакова Е.А. Динамика ЭЭГ у женщин при беременности и после родов // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 4. С. 26–37.

Смирнов А.Г., Батуев А.С., Никитина Е.Л., Жданова Е.А. Взаимосвязь ЭЭГ беременных женщин с их уровнем тревожности // Журнал Высшей нервной деятельности. 2005. Т. 55. № 3. С. 305–314.

Соколова Л.В., Андреева Н.Г. Этот удивительный младенец. М., 2002.

Соколова Л.В., Соколова Н.Н. Социокультурное пространство формирования компетентностей // Диагностика уровня воспитанности личности школьника: компетентностно-диагностический подход. СПб., 2004. С. 101–128.

Станкевич Л.Н., Батуев А.С. Психофизиологические и поведенческие корреляты диадического компонента материнско-детской привязанности // Валеология. 2002. № 3. С. 101–108.

*Специальная тема выпуска:
Факультету психологии ГУ ВШЭ пять лет*

Редактор – В.Д. Шадриков

У ИСТОКОВ ФАКУЛЬТЕТА

В.Д. ШАДРИКОВ



Шадриков Владимир Дмитриевич — научный руководитель факультета психологии ГУ ВШЭ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

Область научных интересов: психология деятельности и способности человека. Основные работы: «Проблемы системогенеза деятельности», «Происхождение человечности», «Мир внутренней жизни человека», «Способности человека».

Контакты: shadrnikov@hse.ru, iso@hse.ru

Резюме

В статье рассказывается о причинах и фактах, которые в своей совокупности определили необходимость создания факультета психологии в ГУ ВШЭ. Названы ученые-преподаватели, которые стояли у его истоков.

Приводится концепция развития факультета с обоснованием основных направлений подготовки психологов.

В 2007 г. исполнилось 5 лет факультету психологии ГУ ВШЭ. Много это или мало? Очевидно, как и в развитии ребенка, первые годы — самые важные, трудно переоценить роль родителей, определяющих это развитие. Только родителей здесь не двое, а гораздо больше. Но, несмотря

на это, есть какая-то отправная точка у каждого события, как правило, связанная с конкретными людьми. Не бывает истории вне интересов и действий конкретных личностей.

В 2001 г. я закончил государственную службу, и встал вопрос, где и кем работать дальше. В общем плане

было ясно, что это должна быть работа в вузе, так как я проработал в высших учебных заведениях более 30 лет, в свое время создавал один из первых факультетов психологии в стране в Ярославском государственном университете (1970 г.), был деканом факультета психологии и проректором по учебной работе. Более 30 лет заведовал кафедрой психологии (общей психологии, психологии труда и инженерной психологии, психологии младшего школьника). Предстояло определить конкретное учебное заведение для последующей работы. После нескольких консультаций я остановился на ГУ ВШЭ. Решающим фактором было то, что ректора университета Я.И. Кузьмина я знал по своей предыдущей работе как талантливого, пытливого, инициативного организатора высшего образования, внесшего существенный вклад в реформирование образования в нашей стране. В беседе с Ярославом Ивановичем мы договорились, что у меня будет возможность продолжать работу в области образования (для этого был создан институт содержания образования) и в университете будет открыт факультет психологии. Весь 2001 г. и часть 2002 г. ушли на проработку концепции развития факультета, которая дважды обсуждалась на Ученом совете университета и была утверждена в 2002 г. (см. приложение). Параллельно шел подбор научно-педагогических кадров. На должность декана была приглашена Алла Константиновна Болотова, доктор психологических наук, профессор. На факультете были созданы кафедры: общей и экспериментальной психологии, психологии личности,

психофизиологии, организационной и рефлексивной психологии. На должности зав. кафедрами были приглашены, А.К. Болотова, К.А. Абульханова, А.Н. Лебедев, С.Ю. Степанов (впоследствии эту кафедру возглавил В.А. Штроо). С первых дней работы на факультете преподавал В.П. Зинченко. В числе первых профессоров на факультете работают Е.Б. Старовойтенко и И.Н. Семенов. В соответствии с концепцией развития факультета предполагалось, что работа по подготовке специалистов-психологов будет проводиться по двум направлениям: психотерапии и организационной психологии. Организующим научным началом должна была выступить научно-исследовательская деятельность по изучению индивидуальности. Исходя из этого концептуального принципа должны строиться все учебные курсы и специальные дисциплины, постепенно углубляя и наращивая понимание индивидуальности и ее проявлений в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Следует отметить также, что с самого начала на факультете была выбрана двухуровневая система подготовки: бакалавр и магистр. Забегая вперед, можно констатировать, что такой подход к построению образовательной программы себя оправдал, и мы имели возможность накопить опыт двухуровневой подготовки раньше других вузов (в соответствии с законом, принятым Государственной думой в 2007 г., российская высшая школа должна, в основном, перейти на эту структуру подготовки специалистов).

Сравнивая сегодня наши планы по развитию факультета с реальным

состоянием дел, мы можем констатировать, что многие положения утвержденной концепции реализованы, но многое еще и предстоит сделать. Хо-

чется надеяться, что ознакомление с нашей концепцией будет представлять интерес как для преподавателей, так и для студентов.

Приложение

КОНЦЕПЦИЯ создания факультета «Психология» Государственного университета — Вышей школы экономики

В предлагаемой концепции:

- определяется потребность в специалистах;
- обосновываются цели и задачи создания факультета «Психология» для подготовки специалистов в области организационной психологии, психологического консультирования и психотерапии в ГУ ВШЭ;
- формируются квалификационные требования к выпускникам факультета «Психология»;
- предлагается общая структура факультета с указанием основных кафедр и направлений специализации.

Потребность в специалистах-психологах

Сравнительный анализ объемов подготовки квалифицированных специалистов-психологов в экономически развитых странах и в России показывает, что объем подготовки специалистов и количество практических психологов, например, в США и в России соотносятся как 1:40–50 (в России на 1992 г. было около 2 тыс. психологов, в США — более 100 тыс.). Дефицит психологических кадров был подтвержден тем, что за последние 8 лет в стране открыто более 100 факультетов психологии, прежде всего в негосударственных вузах, где оплата обучения идет из собственных средств граждан. Сегодня люди готовы платить немалые деньги за психологическое образование. Таким образом, потребность в психологах явно обозначена, и акцент переносится на качество подготовки специалистов. Необходимо, чтобы выпускники факультета психологии ГУ ВШЭ были конкурентоспособными по отношению к выпускникам других университетов и вузов страны.

Создание факультета психологии в ГУ ВШЭ продиктовано двумя группами факторов: во-первых, это возможность существенно повысить качество подготовки психологов в целом, заложив в основу концептуальное положение фундирования индивидуальности в процессе подготовки студентов на всех уровнях с первого по старшие курсы. Во-вторых, обучение в ГУ ВШЭ дает существенные преимущества в подготовке психологов в соответствии с их востребованностью на рынке труда и с опорой на квалифицированные кадры профессорско-преподавательского состава таких факультетов, как факультеты экономики, менеджмента, социологии, права и прикладной психологии.

Процесс подготовки специалистов-психологов будет нацелен на специализацию в области организационной психологии и психотерапии, как одного из необходимых звеньев психологической поддержки личности в напряженных ситуациях профессиональной деятельности, в условиях выбора и планирования профессиональной карьеры, психологического сопровождения и прогноза развития организаций, принятия управленческих решений.

Основные направления подготовки психологов в ГУ ВШЭ заключаются в системном изучении психологии человека, конечной целью которого является понимание его индивидуальности. Исходя из этого концептуального принципа должны строиться все учебные курсы и специальные дисциплины, постепенно углубляя и наращивая понимание индивидуальности человека и его проявлений в повседневной жизни и в профессиональной деятельности. Центральным понятием при таком подходе становится внутренний мир человека, а задачей познания — изучение внутреннего мира человека и его проявлений в жизнедеятельности. С позиций данного подхода в новом свете выступают традиционные предметы психологического познания: психические процессы, свойства и состояния личности; формируется единая теоретическая база для различных специализаций, которые выступают как отдельные аспекты проявлений внутреннего мира человека.

Данный концептуальный подход придает системность работе всех кафедр факультета, как учебной, так и научной. В результате факультет приобретает свое лицо на фоне всех других факультетов страны. Органическим следствием выступают в этом случае и специализации: организационная психология и психотерапия. Одна из них связана с работой персонала в любой организационной структуре, а это проблемы мотивации поведения, межличностных отношений, производственных конфликтов, принятия решений и др. Другая связана с внутренним миром индивида, формированием и проявлением различного рода комплексов, отношениями с другими людьми, разрешением внутриличностных и межличностных конфликтов, мотивацией поведения и т. д.

Процесс подготовки квалифицированных специалистов в области организационной психологии и психотерапии будет основываться на сочетании академической респектабельности и подготовки в области классической психологии и овладения практически целесообразными знаниями и психотехнологиями в области управления, психологического индивидуального и группового консультирования, освоения методов психодиагностики личности, способов и методов ведения переговоров и принятия управленческих решений в любой сфере деловой активности личности коммерческого, государственного или корпоративного сектора экономики, в управлении малым бизнесом, а также в психологически грамотном сопровождении юридических служб, государственных и властных структур.

В целом для реализации учебно-воспитательных и научно-исследовательских задач создаваемого факультета психологии в структуре факультета предусматривается организация таких кафедр, как:

- кафедра общей и экспериментальной психологии,
- кафедра психологии личности,
- кафедра психофизиологии,
- кафедра организационной и рефлексивной психологии.

Каждая из названных кафедр в своем составе предполагает **создание учебных и научно-исследовательских лабораторий**.

В учебном плане образуемого факультета предпринята попытка в рамках государственного образовательного стандарта интегрировать разнообразные знания в области общепрофессиональных фундаментальных дисциплин и специальных дисциплин.

Кафедра общей и экспериментальной психологии будет осуществлять прежде всего общепсихологическую подготовку студентов в области истории психологии и методологии, психологии развития и возрастной психологии, психологии познавательных процессов, психических свойств и психических состояний личности, включая эмоциональную сферу, потребности, мотивации поведения человека, волевую регуляцию, а также изучение развития сознания и самосознания личности по направлениям сравнительной, педагогической, клинической и этнопсихологии. Эта кафедра осуществляет также подготовку студентов в области экспериментальной и практической психологии, по общепсихологическому практикуму, методам психологического исследования и преподавания психологии.

Кафедра обеспечивает изучение специальных дисциплин, направленных на подготовку психологов-специалистов в области организационной психологии и психотерапии. Это такие дисциплины специализаций, как: психология индивидуальности, диагностика психического развития личности, развитие познавательной активности личности. Для этих целей в составе кафедры общей и экспериментальной психологии планируется создать **лаборатории: психических состояний, психических процессов и психических свойств человека, а также лабораторию психологии деятельности и способностей**.

Кафедра психологии личности принимает непосредственное участие в общепсихологической подготовке студентов и осуществляет чтение пропедевтического курса по психологии личности, учебных курсов по истории и теории личности, отечественным и зарубежным теориям личности и по методам и методикам изучения индивидуальности человека. Эти дисциплины ориентированы на подготовку специалистов для работы с кадрами, осуществление ими профессионально-личностной диагностики, консультативной и пропедевтической работы в системе становления, развития и функционирования организаций. Реализация этих задач обеспечена такими учебными курсами, как: современные теории и типологии личности, теории индивида, индивидуальности, субъекта деятельности, субъекта жизненного пути, социального мышления личности, а также спецкурсами по проблемам личностной организации времени и временного менеджмента, проблемам личностного развития, самореализации и личностного роста.

Задачи специализации по этой кафедре обеспечиваются специальными курсами по методам принятия экономических, управленческих и организационных решений, а также по методам разрешения внутриличностных и межличностных проблем и конфликтов. Студенты овладевают средствами профессиональной экспертизы, психологически и профессионально обоснованного приема и подбора кадров в организациях и сферах бизнеса, психологическими принципами функционирования личности в организации, приемами личностной и профессиональной диагностики и консультирования, индивидуальной и групповой психотерапии. Кафедра психологии личности обеспечивает практическую подготовку психологов-исследователей, владеющих совре-

менными методами изучения личности, тренингами, стратегиями проведения кросс-культурного, психосоциального и психологического исследований. Для реализации этих задач на кафедре будут функционировать **лаборатория типологии и диагностики личности, лаборатория психологического консультирования и личностного роста.**

Кафедра психофизиологии осуществляет базовую фундаментальную подготовку студентов-психологов по общепсихологическим дисциплинам на уровне соматики нервной системы и психофизиологических основ психической деятельности, формируя у студентов глубинное видение психологической сущности человека, раскрывая механизмы детерминации его поведенческого потенциала. С этой целью на кафедре психофизиологии осуществляется чтение курсов по смежным дисциплинам — анатомии, физиологии, электрофизиологии, нейрофизиологии, психодиагностике.

Дисциплины специализации по организационной психологии предполагают углубленное изучение таких прикладных направлений психофизиологии, как методы оценки эмоционально-стрессовых состояний личности и пути нейтрализации этих состояний через освоение различных психотерапевтических методик и приемов. Специальные дисциплины в учебном плане предусматривают изучение поведения человека в стрессовых ситуациях и способы выхода из состояний посттравматического стресса, а также направления и виды психологической помощи лицам, перенесшим психотравмирующий стресс.

Прикладная направленность подготовки и специализации студентов по психотерапии связана с развитием способов и навыков оказания психологической поддержки и психологического сопровождения личности в сложных жизненных ситуациях, методов ведения психотерапии.

С целью углубления специализации студентов по психотерапии при кафедре организуется **учебный центр по психодиагностике и психотерапии**, а также **научные лаборатории по психофизиологии и психологии личности.**

Кафедра организационной и рефлексивной психологии выступает головной в области организационной психологии, но при этом уже с 1-го курса участвует в общепсихологической подготовке студентов. Для этого на кафедре организуется чтение курсов по введению в организационную психологию, по психологии эффективных коммуникаций, а также курс конфликтологии и тренинговые занятия по рефлексивной практике.

Согласно специализации по организационной психологии, обозначенной в учебном плане, студенты будут осваивать курсы по психологии управления организациями, по психологии управленческих решений, по психологии корпоративных отношений, по психологическим основам и методам политического консалтинга и психологии делового общения.

Для организации обучения рефлексивным методам в управлении предполагается организация **лаборатории рефлексивных и инновационных процессов**, а также **лаборатории организационного консалтинга**. С целью освоения групповых методов работы в организационном развитии и управлении будут созданы **тренинговые лаборатории и специально оснащенная учебная аудитория для обучения способам ведения переговорных процессов**, что в свете подготовки специалиста-психолога весьма важно в плане освоения практических навыков.

Таким образом, на основе прочных фундаментальных знаний и освоения практических навыков психологи будут способны гибко ориентироваться на рынке труда,

самостоятельно находить способы решения нетрадиционных и нестандартных прикладных задач. Так будет обеспечен баланс между фундаментальностью и прикладной направленностью в подготовке специалистов для нужд экономики и общественной и государственной практики.

Совершенно очевидно, что все психологи, а особенно психологи, призванные работать в государственных структурах и на предприятиях, осуществляющих экономическую деятельность, должны обладать рядом базовых практических навыков. К ним относятся, например, умения и навыки делового общения и ведения переговоров, навыки диагностики и коррекции функциональных состояний личности, организации групповой дискуссии и ролевой игры, проведения интервью, индивидуального и группового консультирования, способы и методы рациональной организации времени и пространства профессиональной деятельности, а также навыки самоорганизации и рефлексии и т. д.

В соответствии с современными мировыми стандартами научно-исследовательская работа как средство развития научного потенциала факультета и университета в целом является одной из ведущих целей создания нового факультета. Именно научно-исследовательская работа создает гармоничное единство фундаментальной подготовки и прикладной направленности в обучении будущих специалистов и создает условия для более четкого разделения в планах специализации фундаментального и практического компонента, ориентации на фундаментальную или практическую подготовку студентов.

Весьма перспективной видится также и организация межфакультетских связей создаваемого факультета с другими факультетами ГУ ВШЭ. Проблемы психологии личности, ее роли в становлении конкурентоспособной экономики в стране небезынтересны как экономистам, так и юристам, социологам и журналистам. Это в свою очередь будет способствовать не только межпредметным связям, что важно в учебном процессе, но и взаимной интеграции факультетов университета в общеобразовательном пространстве. Так, создаваемые кафедры факультета психологии будут осуществлять свою научно-педагогическую деятельность во взаимодействии с факультетами экономики, менеджмента, социологии и права. Будущие психологи изучают специфику работы в области организации социологических исследований, управления персоналом, экономики труда и политики занятости, экономики и управления на предприятии, государственного и муниципального управления, теории организаций, гражданского и корпоративного права.

Таким образом, общими усилиями мы будем способны обеспечить тот профессиональный уровень компетентности выпускаемых специалистов, который сделает их конкурентоспособными в различных областях рыночной экономики.

Квалификационные требования

Объектом профессиональной деятельности психолога является индивидуальность человека. Предметом — ее проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях. В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками психолог готов участвовать в решении различных задач и осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- диагностическую и коррекционную;

- экспертную и консультативную;
- учебно-воспитательную;
- научно-исследовательскую.

Специалист-психолог должен уметь решать задачи, соответствующие его квалификации:

- на основе накопленных теоретических знаний, навыков исследовательской работы и информационного поиска уметь ориентироваться в современных научных концепциях, грамотно ставить и решать исследовательские и практические задачи; участвовать в практической прикладной деятельности, владеть основными методами психодиагностики, психокоррекции и психологического консультирования;
- владеть комплексом знаний и методикой преподавания психологии в высших учебных заведениях;
- грамотно ставить и решать научные проблемы в соответствии с кодексом профессиональной этики психологов.

Выпускник факультета психологии ГУ ВШЭ должен осуществлять свою профессиональную деятельность в разных областях общественной жизни на базе полученной на факультете квалификации и обладать:

- фундаментальной естественнонаучной подготовкой;
- углубленной специализацией в определенной области психологического знания;
- дополнительной специализацией в одной из сфер профессиональной деятельности;
- экономико-менеджеральной подготовкой и знаниями в области информатики и экономики, достаточными для постановки задач в сфере своей профессиональной деятельности и их решения с использованием информационных ресурсов.

Выпускник факультета психологии ГУ ВШЭ должен знать:

- методы анализа, интерпретации и обработки экспериментального и диагностического материала;
- этические и правовые основы профессиональной деятельности психологов в России.

Выпускник факультета психологии ГУ ВШЭ должен уметь:

- составлять обзоры по разным проблемам развития мировой психологии, готовить информационный материал для принятия решений по проблемам межличностного и управленческого характера на уровне компаний и государственных организаций;
- готовить прогнозы перспективного развития организаций;
- готовить предложения по внедрению инноваций в практику деятельности организаций;
- вести диагностическую и психокоррекционную работу;
- проводить психотерапевтическую работу как с отдельными индивидами, так и в группах;
- проводить групповые тренинги общения, тренинги личностного роста.

Области профессиональной деятельности выпускников факультета психологии

Выпускники факультета психологии могут оказывать отдельным лицам психологическую, психокоррекционную, психодиагностическую и психотерапевтическую помощь в разрешении сложных внутриличностных и межличностных конфликтов.

Выпускники факультета психологии могут работать:

- в любых государственных, корпоративных и частно-коммерческих структурах;
- в области юриспруденции, здравоохранения и образования;
- в психологических консультациях и службах, экспертных комиссиях, центрах занятости, центрах социальной поддержки и защиты населения.

Выпускники факультета психологии осуществляют:

- психологическую поддержку и психологическое сопровождение деятельности личности в государственных властных структурах, в сфере государственного управления, экономики и социального проектирования;
- профессиональную личностную диагностику и консультативную работу в кадровых службах различных организаций, министерств и ведомств, включая международные организации; в любых государственных, корпоративных и частно-коммерческих структурах;
- организационный консалтинг в области управления персоналом организации.

Общая характеристика учебного плана

Проект учебного плана подготовки специалистов на факультете «Психология» представлен в Приложении I.

Используя преимущества создания факультета психологии в ГУ ВШЭ, в учебном плане предусмотрено осуществление подготовки психологов второго уровня — бакалавриата в рамках многоуровневой системы «бакалавр—магистр».

В процессе обучения на первых двух и отчасти на третьем курсе преподаются гуманитарные и математические дисциплины, а также дисциплины психофизиологического цикла, составляющие базовую основу в подготовке психолога, включая основы экспериментальной психологии и общепсихологический практикум, осуществляемый на базе лабораторий психофизиологии.

Будущие психологи должны быть хорошо ориентированы в экономических и политических ситуациях, владеть методами, характерными для экономики, менеджмента, социологии и политологии. В целях разумной интеграции с другими факультетами и кафедрами ГУ ВШЭ предусмотрено чтение курсов по социологии, экономической теории, правовым дисциплинам, менеджменту, что позволит студентам быть ориентированными в современной экономической ситуации.

В цикле общепрофессиональных дисциплин, характерных для подготовки психолога, преобладают специальные авторские курсы по психологии личности, психодиагностике, этнопсихологии и психологическому менеджменту.

В дисциплинах по выбору преобладающее внимание отводится дисциплинам, формирующим профессиональную направленность специалиста в определенной области деятельности, в частности: психологическим методам обучения персонала, основам индивидуальной и групповой психотерапии, рефлексивным методам в управлении персоналом, психологии корпоративных отношений и т. д.

Специализация студентов будет осуществляться по двум направлениям — организационная психология и психотерапия. С этой целью разработаны и введены в учебный план такие спецкурсы, как основы индивидуального и группового консультирования, психология воздействия, психология компетентности госслужащих, конфликтология, организационный консалтинг, групповые методы работы в организационном

развитии и управлении, психодиагностические методы психотерапии, современные направления психотерапии и психокоррекции.

В целях взаимного конструктивного межфакультетского сотрудничества в рамках ГУ ВШЭ в учебные планы старших курсов включены курсы: экономика предприятия, экономическая теория, методы социологических исследований, экономика труда и политика занятости, а также политическая психология.

Закрепление знаний студентов по всем направлениям обучения будет осуществляться в ходе учебно-ознакомительной, научно-исследовательской и производственной практики. Базами практики будут научно-исследовательские учреждения, медико-психологические службы, региональные центры занятости населения, а также государственные учреждения и корпоративные организации.

Итоговая государственная аттестация выпускников включает итоговый государственный экзамен по иностранному языку, итоговый междисциплинарный экзамен по направлению «психология», защиту выпускной квалификационной работы.

ИНТЕРВЬЮ ДЕКАНА ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ ГУ ВШЭ А.К. БОЛОТОВОЙ

Еще в античные времена Аристотель, один из основателей науки психологии, писал: много есть наук полезных, но лучше нет ни одной. Спустя много веков Йоганн Вольфганг Гете утверждал, что из всех наук, созданных человеком, самой значимой является наука о нем самом. Так перекликаются история и века, новое и старое в психологии. И сегодня о древнейшей науке психологии можно сказать, что она становится одной из наиболее востребованных в таких сферах человеческого бытия, как управление и организация деятельности человека, информация и коммуникация, социальные и экономические взаимодействия человека, особенности принятия решений и поведенческие паттерны в сложных условиях экономических изменений. Иначе говоря, психология и общественно-экономические изменения определяют жизнь общества, его установки и представления. Человек становится центром глобальных социальных изменений в мире, экономических преобразований в общест-

ве, а значит, изучать его также важно во всех отношениях, включая многообразие его способностей, интеллектуальный потенциал, мотивационно-потребностную сферу, а также мобильность и готовность к глобальным переменам, которые сегодня происходят в мире, в частности, в экономике. Таковы логические основания того, что в современном экономическом вузе создается факультет психологии.

Для создания факультета психологии в Высшую школу экономики был приглашен доктор психологических наук, академик РАО Владимир Шадриков, занимавший пост заместителя министра образования, «специалиста номер один в федеральном образовательном ведомстве». Владимир Шадриков осуществляет стратегическое руководство факультетом и вместе с коллегами формирует на факультете уникальную команду профессионалов — профессорско-преподавательский состав с огромным научным потенциалом. Базисным

основанием при создании факультета психологии ГУ ВШЭ явился опыт старейших психологических факультетов: Московского, Санкт-Петербургского и Ярославского университетов, где традиционно сочетаются основательная академическая подготовка и навыки практической работы в прикладных отраслях психологии.

Не только именитые профессора факультета, но и более молодой состав преподавателей являются выпускниками МГУ и ЯГУ. Это обеспечивает продолжение и развитие традиций отечественной психологии и замечательных научных школ отечественной науки — Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, А.Р. Лурии, получивших мировую известность. Разумеется, в учебном процессе студенты знакомятся не только с достижениями отечественной психологии в трудах И.М. Сеченова и В.М. Бехтерева, П.А. Флоренского и М.М. Бахтина, В.Н. Мясищева и С.Л. Рубинштейна, но и с классическими современными течениями мировой психологии — с когнитивной и гуманистической психологией, психотерапией и психоанализом, современными технологиями управления персоналом и принятия управленческих решений в экономике и особенностями командообразования в бизнес-организациях. Такого рода «персонально-культурный код» создает хорошие предпосылки для формирования на факультете своей научной школы.

Большинство членов профессорско-преподавательского коллектива факультета успешно сочетают педагогическую и научную деятельность. Многие сотрудники факультета ведут научную работу при поддержке

РФФИ, РГНФ, ГУ ВШЭ, фонда «Либеральная инициатива» и др. Результаты исследований систематически публикуются в ведущих психологических журналах страны, в том числе и в журнале «Психология», издаваемом ГУ ВШЭ. Имеются публикации и в зарубежных изданиях. Кафедрой общей и экспериментальной психологии подготовлен и принят к печати первый том научных трудов, посвященный проблемам психологии человека в ситуации неопределенности. Силами факультета подготовлена и проведена Первая Всероссийская конференция по проблеме индивидуальности. В 2006 г. академики В.Д. Шадриков и В.П. Зинченко удостоены премии Правительства Российской Федерации в области образования. К пятилетию факультета подготовлен специальный номер журнала «Психология» ГУ ВШЭ и готовятся Научные чтения, в которых примут участие молодые преподаватели и аспиранты факультета. Одним словом, факультет постепенно приобретает собственное научное лицо.

В составе ГУ ВШЭ факультет психологии — это не государство в государстве. Психологи включились в разработку целого ряда актуальных для экономической науки и практики проблем. К ним относятся многоплановая проблематика экономической культуры, человеческого капитала, делового и потребительского доверия. Здесь необходима психологическая компетентность. Эта проблематика не может успешно развиваться вне контекста человеческого сознания и деятельности, механизмов работы понимания, мышления, решения проблем, принятия решений,

эмоциональной сферы — сферы человеческих переживаний. Этими важнейшими для организации любой человеческой деятельности проблемами успешно занимаются ученые факультета и вовлекают в эту работу аспирантов и студентов. Факультет психологии достаточно успешно интегрируется в межфакультетскую научную проблематику. Совместно с социологами готовятся научные альманахи по социокультурным аспектам глобализации и по этическим проблемам европейского образования.

Становление нашего факультета в структуре ГУ ВШЭ пять лет назад стало вполне закономерным явлением. Наш факультет стремится внести свою лепту в подготовку широко образованных специалистов, владеющих не только экономическими знаниями, но и знаниями в области человеческих взаимоотношений и социальных коммуникаций, исследовательскими навыками изучения индивидуальности человека, постижения многообразия его духовного мира, закономерностей идентификации личности в экономике и культуре, в пространстве социального бытия.

Ведущими направлениями подготовки наших студентов являются такие сферы прикладной психологии, как управление и организация деятельности личности, консультирование и поддержка личности в кризисных ситуациях, психологическое сопровождение руководителей корпоративных организаций, система подбора управленческих кадров, аудит организаций, коучинг, консалтинг в организационном развитии.

В современном обществе в эпоху рыночных отношений значение психологии неизмеримо растет. Человек становится альфой и омегой глобальных процессов, происходящих в мире, а значит, необходимо изучать человека во всем многообразии его социально-экономических отношений. С каждым годом факультет психологии ГУ ВШЭ вызывает все больший интерес абитуриентов.

В этом году мы выпускаем первых магистров и начинаем шестой набор студентов бакалавриата. Магистранты имеют возможность осваивать две магистерские программы. Обе программы ориентированы на практику. Это «Психология в бизнесе» и «Исследования, консультирование и психотерапия личности». Примечательно, что первую программу предпочитают в основном молодые люди, а вторую — девушки. На факультете функционирует аспирантура по специальности 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии. В настоящее время на факультете обучаются более 40 аспирантов, идет активная научная работа в диссертационном совете по защите докторских и кандидатских диссертаций. Научное сообщество факультета принимает значительное участие в издании и подготовке журнала Высшей школы экономики — «Психология». Издание предназначено для профессиональных психологов — преподавателей, исследователей и практиков независимо от их специализации. Журнал откликается на потребности психологической аудитории в современных практических знаниях и посвящает этой сфере специальные рубрики. Научная жизнь факультета

находит отражение в ряде научных семинаров по проблемам методологии, способностей, теории развития личности, а также организационной психологии и этнопсихологии.

Кроме того, факультет не ограничивается подготовкой бакалавров и магистров психологии, на базе факультета психологии организован Институт практической психологии, где ведется подготовка и профессиональная переподготовка психологов, желающих получить диплом с правом ведения профессиональной деятельности в различных областях психологической науки и практики. В настоящее время при факультете создается Центр кадровых технологий, который будет ориентирован на корпоративное обучение и подготовку кадров по психологии управления для различных фирм и корпоративных сообществ. Таким образом, наш факультет становится полноправным членом академического сообщества, которое носит почетное название Государственный университет — Высшая школа экономики. Главное отличие от аналогичных факультетов других вузов состоит в том, что, наряду с академическим освоением классической психологической науки, мы уделяем большое внимание изучению прикладных областей психологии, обучению навыкам психологического исследования. Миссия факультета — подготовка прикладных психологов, способных не только заниматься исследовательской работой, но и применять свои знания в экономике, банковском деле, управлении персоналом, заниматься проблемами развития организации, практикой командообразования, коучингом и консалтингом. Студенты

осваивают также практику психологического консультирования, теории и модели психотерапии. Синтез знаний в области психологии и экономики открывает уникальные возможности для дальнейшего профессионального развития и карьеры студентов различных факультетов университета. Необходимость психологического знания обоснованно ощутили студенты факультета менеджмента, экономики, социологии, ибо психология преподается сегодня на всех факультетах университета. Будущему руководителю производства, менеджеру фирмы, банковскому служащему, экономисту и правоведам вести успешную профессиональную деятельность, добиваться собственных карьерных достижений без знания психологии не представляется возможным.

Психолог сегодня — одна из высокооплачиваемых профессий. Продвижение продукта на рынке труда и психологическое обоснование потребительского спроса и рынка потребительских услуг во многом зависит от хорошего психолога-аналитика. Поэтому без участия психолога трудно представить себе разработку эффективной рекламной стратегии фирмы и даже создание брэнда организации. Не менее востребована сегодня работа психолога, осуществляющего индивидуальное консультирование и психологическое сопровождение первых лиц государства, политических лидеров и государственных деятелей.

Студенты получают первые представления о практической деятельности психолога уже во время ознакомительной практики в Институте психологии РАН, Психологическом

институте РАО, различных Центрах психологического консультирования, а также в международном кадровом центре «Фаворит», Международной академии корпоративного управления и бизнеса, ОАО «Вымпел-коммуникации», «Центре кадровых технологий XXI век» и др. На третьем курсе студенты проходят научно-исследовательскую или прикладную практику, получают возможность попробовать себя в качестве супервизоров, психологов, отвечающих за систему подбора кадрового персонала, исследование управленческого звена, систему мотивации и оценки кадрового потенциала фирмы. Наконец, третий вид практики – производственная: факультет предоставляет студентам места для работы в различных консультационных центрах, в центрах кадровых технологий, в известных компаниях, где они будут востребованы как дипломированные специалисты.

Классическое академическое образование и прикладные исследовательские навыки студенты факультета получают на базе четырех выпускающих кафедр и учебно-исследовательских лабораторий при этих кафедрах.

Это кафедра общей и экспериментальной психологии, которую возглавляет декан факультета профессор Алла Константиновна Болотова, где студенты не только получают знания в области общей и классической психологии, но и овладевают инструментальными навыками ведения экспериментальной и исследовательской работы. При кафедре имеется общепсихологический практикум, оснащенный самым современным и очень дорогим оборудованием. На

кафедре функционирует учебно-исследовательская лаборатория изучения психологии способностей, возглавляемая академиком РАО Владимиром Дмитриевичем Шадриковым. Научный и кадровый потенциал кафедры составляют такие известные ученые, как академик РАО В.П. Зинченко, чл.-корр. РАО В.А. Петровский, проф. А.Н. Гусев, проф. А.Н. Поддьяков, проф. И.Н. Семенов и другие, авторы известных вузовских учебников и учебных пособий.

Это кафедра психофизиологии, которой руководит профессор А.Н. Лебедев, где студенты изучают естественнонаучные основы психологических процессов, в частности, анатомию и психофизиологию. При кафедре имеются две лаборатории: лаборатория психофизиологии и полиграфии.

Кафедру психологии личности и психологического консультирования возглавляет академик РАО Ксения Александровна Абульханова. Среди сотрудников этой кафедры – профессор Е.Б. Старовойтенко, профессор А.Б. Орлов, сертифицированный психотерапевт, имеющий собственную психологическую консультацию «Триалог», ученик и продолжатель дела знаменитого американского психотерапевта Карла Роджерса. Сегодня на кафедре работает приглашенный преподаватель, психолог с мировым именем Альфريد Лэнгле, профессор Венского университета, известный специалист в области экзистенциальной психологии. На кафедре работает ряд психологов-практиков, имеющих опыт психологического консультирования.

Кафедру организационной психологии возглавляет доцент В.А. Штроо –

специалист по организационному развитию и управлению персоналом. Кафедра обучает студентов методам работы с организациями, управлению персоналом. Выпускники, прошедшие обучение на этой кафедре, могут стать менеджерами по персоналу, советниками руководителей по вопросам организационного развития, специалистами в области коучинга, консалтинга и кадрового аудита бизнес-организаций. На кафедре работают профессора Т.Ю. Базаров, Н.Л. Иванова, Н.М. Лебедева.

Особенность нашего факультета – уникальный научный потенциал. Все без исключения преподаватели имеют ученые степени кандидатов и докторов наук. Среди них и академики РАО, имеющие мировую известность, и практические психологи, возглавляющие известные консультативные центры. Можно говорить о существовании ряда научных школ на нашем факультете, таких, как школы академиков К.А. Абульхановой, В.Д. Шадрикова, В.П. Зинченко, В.А. Петровского и др. Это дает большие возможности студентам непосредственно участвовать в различных исследовательских и научных проектах, заниматься научно-педагогической деятельностью вместе со своими учителями. Не дожидаясь собственных выпускников, мы открыли аспирантуру и докторский диссертационный совет – ученые, которые пришли к нам работать, привели с собой своих учеников. Наши лучшие студенты и аспиранты нередко получают гранты на обучение в ведущих зарубежных университетах, на поездки на международные конференции.

Для чтения лекций и ведения научно-исследовательской деятельно-

сти факультет имеет возможность приглашать всемирно известных зарубежных профессоров. Примером тому может быть сотрудничество с профессором Венского университета А. Лэнгле, профессором Кельнского университета Мартином Шустером. В настоящее время ведутся переговоры с психологическими факультетами университета г. Кельна (Германия) о совместных научных проектах, о студенческом и научном обмене.

Кого мы хотели бы видеть своими абитуриентами?

Прежде всего тех, кого интересует Человек, его понимание и принятие, стремление постигнуть многообразие человеческой личности и ее проявление в деятельности и общении. Нам импонируют студенты с высоким уровнем мотивации достижений, целеустремленные и разумные в построении линии собственной жизни. К сожалению, психология как учебный предмет в обычной средней школе не изучается. Увлекаясь гуманитарными дисциплинами, наши абитуриенты интересуются миром человеческих взаимоотношений, социальными коммуникациями, стремятся понять роль человека в мире социальных отношений. Нам хотелось бы, чтобы наши абитуриенты были интеллектуально развитыми, обладали фантазией, креативным мышлением, т. е. способностью отмечать инаковость каждого человека, видеть мир во всем его многообразии. В абитуриентах мы ценим умение не столько находить правильное решение задачи, сколько решать ее разными способами, предлагать наиболее приемлемый и адекватный

путь выхода из сложной ситуации. Это очень важно для будущих психологов, которые должны уметь решать проблемы с наименьшими потерями для человека.

В последние годы конкурс на нашем факультете достиг 3–3.5 человека на место, что соответствует среднему конкурсу на психологические факультеты ведущих вузов страны. Как и на других факультетах ГУ ВШЭ, все вступительные экзамены сдаются у нас в форме тестов. Как психолог могу сказать о достоинствах тестовой системы. Особенности человеческой памяти и внимания таковы, что в стрессовой ситуации, каким является экзамен для вчерашнего школьника, наиболее эффективна опора на узнавание, и абитуриенту гораздо проще выбрать правильный вариант из нескольких предложенных, чем находиться в ситуации неопределенности.

На нашем факультете чрезвычайно интересно, насыщенно и динамично проходит студенческая жизнь. На факультете активно работает студсо-

вет, ребята участвуют в постановках студенческого театра, поют в вокальной студии, принимают активное участие в городском студенческом фестивале «Фестос». У нас работает научное студенческое общество, студенты принимают участие в научных конференциях, они имеют возможность выступать с докладами в других отечественных и зарубежных университетах.

В целом обучение на нашем факультете построено таким образом, что студенты получают возможность ознакомиться с широким контекстом философского, социально-экономического знания, посещая различные межфакультетские спецкурсы по философии, логике, истории науки и искусства, культурологии, овладевают макро-, микро- и институциональной экономикой, знают основы финансового анализа, фондового рынка, кредитных и ипотечных систем, что для современного специалиста весьма ценно, а для работодателя является ориентиром в получении хорошо подготовленного профессионала.

ВРЕМЯ И ЛИЧНОСТЬ. ВРЕМЕННЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ФЕНОМЕНОВ ЛИЧНОСТИ

А.К. БОЛОТОВА, В.Д. БЕКРЕНЕВ



Болотова Алла Константиновна — декан факультета психологии ГУ ВШЭ, заведующая кафедрой общей и экспериментальной психологии, доктор психологических наук, профессор, специалист в области психологии восприятия и организации времени. Автор более 130 публикаций, среди которых учебники и учебные пособия «Практикум по возрастной психологии», «Психология времени в межличностных отношениях», «Прикладная психология», «Психология развития» и др.
Контакты: bolotova@hse.ru



Бекренев Владимир Дмитриевич — аспирант факультета психологии ГУ ВШЭ. Сфера профессиональных интересов: психология личности, психология деятельности и исследования психического напряжения в деятельности человека.

Резюме

В статье предпринята попытка рассмотрения структуры и функционирования личности, ее развития в онтогенезе во временном аспекте. Данные психологические феномены анализируются нами как многомерные, многоуровневые целостные образования, возникновение, становление и функционирование которых отмечено явной гетерохронностью. В изучении феномена времени в развитии личности мы исходим из сформулированного Б.Г. Ананьевым определения возраста индивида не только как онтогенетической смены фаз, но и как социально обусловленного жизненного пути человека, как истории становления личности в конкретном обществе на определенном этапе его исторического развития. В качестве методологического основания такого анализа личности и развития в онтогенезе выступает системный подход и временной феномен как интегральная характеристика развития человека, согласно идеям Л.С. Выготского и Б.Г. Ананьева.

В зарубежной теоретической психологии исследованиям временной перспективы личности (Frank, 1939; Lewin, 1936; Nuttin, 1964) временному аспекту развития самосознания заслуженно уделяется значительное внимание. Основную задачу данной статьи мы видим в том, чтобы систематизировать и консолидировать ключевые идеи отечественной теоретической психологии относительно временного измерения феноменов личности, в частности, идеи Б.Г. Ананьева о гетерохронности психического развития, единстве метрического и топологического времени, конвергенции различных времен в развитии личности.

Впервые в отечественной психологии именно Б.Г. Ананьев предлагает анализировать возрастное индивидуально-психическое развитие человека во временном аспекте, где возраст выступает как интегральная характеристика развивающегося организма. Одним из условий такого анализа принципов возрастной периодизации, разграничения возрастных фаз и становления личности выступают требования системно-структурного подхода, который объединяет идею структурности с идеей развития, что позволяет выделить в развитии личности основные системно-структурные блоки и составляющие их подсистемы, установив определяющие развитие факторы на каждом временном этапе.

Необходимость системного подхода при объяснении природы человеческого возраста и развития личности была осознана еще в 1930-е годы Л.С. Выготским, исследовавшим эту проблему применительно к детству. Данный подход оформился в отече-

ственной психологической науке в 1960-е годы в трудах К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Ганзена, Ю.М. Забродина, А.А. Крылова, Б.Ф. Ломова, Я.А. Пономарева, В.Д. Шадрикова и др. Системный подход предполагает рассмотрение психики как системы, не сводимой к сумме ее элементов, рассмотрение динамики системных процессов и функций в логике взаимодействия системы с ее окружением, а также изучение предмета психологического исследования как целостной, многомерной, многоуровневой реальности (Б.Ф. Ломов). Один из вариантов системного подхода к изучению личности можно обозначить как «субъектный подход», смысл которого состоит в признании одинаково важной роли психологического анализа деятельности субъекта и психологического анализа субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская).

Одной из центральных проблем системного подхода к изучению личности является выявление, описание и оценка ее системообразующего фактора. В нашем исследовании таким системообразующим фактором является единство метрического и топологического времени в развитии личности, а также конвергенция исторического, биологического и психологического времени в динамике и иерархии возникновения и доминирования личностных новообразований.

Системный подход предполагает анализ личности как субъекта деятельности, как целостной многомерной, многоуровневой реальности. В нашем исследовании такое рассмотрение проявляется двояко. С одной стороны, личность анализируется

нами как система функционирования тех или иных свойств, процессов и состояний в актуальном времени, т. е. в функциональном аспекте. С другой стороны, личность — это многомерная иерархически организованная целостность, имеющая специфическую структуру и рассматриваемая в структурном аспекте.

Из общих принципов системного анализа следует, что структура любой системы определяется совокупностью элементов и устойчивых связей между ними. Параметры этой структуры в их пространственном измерении определяют конкретное состояние системы и задают множество индивидуальных различий. Взятые во времени, значения этих параметров задают множество состояний данной системы. Указанные соображения позволяют рассмотреть две модели психологической структуры личности:

– *структурную модель*, в которой определяется временная упорядоченность и иерархия психических образований личности;

– *динамическую модель*, в которой дается описание психической регуляции как развернутого во времени процесса.

В отечественной психологии существует целый ряд психологических концепций личности, основанных на изложенном выше теоретическом подходе. Наиболее четко выделение в качестве элементов структуры личности различных психических образований и психических процессов различных уровней просматривается в структуре личности, которая предложена К.К. Платоновым (Платонов, 1972). Эта структура представляется автором в виде

иерархии основных элементов, составляющих личность: 1) направленность (влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение, потребности, мотивы и т. п.); 2) опыт (знания, умения, навыки, привычки, индивидуальная культура); 3) психические процессы (эмоции, восприятие, память, мышление, внимание, воля); 4) типологические особенности высшей нервной деятельности (темперамент, специфика энергетических и регуляторных функций организма). Как отмечал Б.Г. Ананьев: «Несомненно, верна мысль К.К. Платонова о том, что не все стороны одновременно взаимосвязаны друг с другом, но наиболее общей связью является взаимодействие социальных свойств с другими» (Ананьев, 1997, с. 156). Более полно взаимосвязь элементов в структуре личности отражена в концепции личности В.Н. Мясищева (Мясищев, 1966). В.Н. Мясищев характеризует единство личности направленностью, уровнем развития и динамикой темперамента, связывая именно со структурными особенностями личности меру и своеобразие ее целостности. Структурная модель личности была предложена также в работах В.С. Мерлина (Мерлин, 1970). Автор описывает личность в виде большого числа подсистем, обладающих определенной иерархией, и связывает структурные характеристики индивидуальности с психологическими механизмами регуляции поведения. При этом предполагается, что формирование различных подсистем носит разновременный характер: различные подсистемы личности формируются на различных этапах онтогенеза.

Структурные модели личности описывают многомерные связи между различными подсистемами, а также особенности психических процессов, включая общие закономерности субъективной регуляции поведения. Однако структурные варианты описания личности скорее констатируют ее многоуровневость и иерархичность, не определяя особенностей и временных характеристик появления этих взаимосвязей, их временное измерение.

С точки зрения определения временной упорядоченности и иерархии структуры личности более детальный вариант описания представлен в работе В.Д. Шадрикова (Шадриков, 1982). Структурная модель личности, по В.Д. Шадрикову, включает следующие основные уровни, или подсистемы: формирования мотивов; целеобразования; информационной основы деятельности (опыт, знания); профессионально-важных качеств. Этот вариант структуры личности разрабатывался для решения задач профессиональной подготовки и психологического, профессионального отбора. Он представляет собой ту теоретическую модель, на базе которой может строиться анализ профессиональных требований к субъекту деятельности. Выделение профессионально важных качеств выступает здесь как один из основных ее элементов. Эти качества, взятые в рамках данной концепции, позволяют раскрыть временной аспект структурно-функционального анализа деятельности. Выделенные подсистемы анализируются, в частности, в аспекте их значимости в структуре психических свойств, реализующих деятельность, а также с точки зрения

временной последовательности их образования.

Рассмотренные нами структурные модели личности объединяет то, что, во-первых, в них выделяются психические образования и процессы в качестве подсистем. При этом, как правило, мотивационно-потребностная подсистема оказывает доминирующее влияние на другие подсистемы. Во-вторых, в этих моделях представлены лишь те взаимосвязи, которые характерны для регулятивной и когнитивной функций психики. Что же касается коммуникативной функции, то она в этих моделях практически не учитывается. Это обстоятельство обедняет содержание предложенных моделей личности и, в конечном счете, вызывает некоторый отход от основных принципов системного подхода, предполагающего анализ и оценку совместной деятельности, в которой коммуникативная функция имеет большое значение.

Отмеченные ограничения преодолевают такие модели личности, которые, сохраняя доминирующую роль мотивационно-потребностной сферы и подчеркивая ведущее значение когнитивной и регулятивной функции психики, в то же время опираются на данные социально-психологических исследований.

Примером такой структурной модели личности может быть модель Б.Ф. Ломова (Ломов, 1984), в которой, в частности, выделяются следующие элементы: социальный контроль поведения, а также цели, интересы и потребности, формируемые обществом. В целом данная модель имеет следующую иерархическую структуру составляющих ее подсистем: цели,

интересы и потребности, формируемые обществом; социальный контроль поведения, предполагающий соблюдение определенных социальных норм поведения; ценностные ориентации, составляющие основание оценок субъектом объективной реальности. В данной модели личности четко выделяется блок структурных элементов, который не рассматривался в других структурных моделях личности. Однако отсутствие структур, связанных с эмоциональными реакциями, интеллектуальными качествами личности, ее личным опытом и другими психическими образованиями, реализующими психическую регуляцию поведения субъекта, делает недостаточно полной эту модель, а некоторая абсолютизация роли социальных факторов и условий в организации индивидуального поведения исключает из нее важные проявления жизни реальной личности.

В целом в рассмотренных нами структурных моделях личности практически не выделяются динамические характеристики регуляции деятельности и поведения, хотя в некоторых моделях временная последовательность образования личностных подсистем обозначена.

Как уже отмечалось выше, в современной отечественной психологии, кроме структурных моделей личности, представлены также динамические. Начало теоретическим исследованиям в этом направлении было положено трудами В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, С.Л. Рубинштейна и др. Динамические модели базируются на общем понимании психики как процесса непрерывного взаимодействия субъек-

та с окружающей его средой (физической, социальной), как процесса, изменяющегося и развивающегося во времени.

Временная организация такого взаимодействия характеризуется принципиально запаздывающими, несмотря на процессы антиципации, реакциями субъекта на воздействие внешних по отношению к нему факторов. Еще одна особенность такого взаимодействия, как показывают многочисленные экспериментальные исследования, состоит в том, что эмоциональное отношение субъекта может оказывать преобладающее влияние на регуляцию деятельности и поведения, даже в сравнении с собственно предметной реальностью; такое влияние объясняется особенностями взаимосвязи функционального состояния (активации) с мотивацией и эффективностью поведения (Ломов, Сурков, 1980). В этом смысле показательно следующее утверждение С.Л. Рубинштейна: «... в отличие от восприятия, которое отражает содержание объекта, эмоции отражают состояние субъекта и его отношение к объекту» (Рубинштейн, 1989, с. 256). Следуя данной логике, необходимо отметить, что важнейшим фактором, оказывающим существенное влияние на психическую регуляцию, является субъективное отражение субъектом результатов действия. Данный фактор определяется понятием «акцептор результатов действия». В составе акцептора результатов действия основную роль играют так называемые «обратные афферентации» (Анохин, 1978; Бернштейн, 1966). С нашей точки зрения, акцептор результатов действия можно рассматривать в качестве одного

из механизмов психического отражения, с помощью которого осуществляется влияние предыдущих результатов на последующие. Другими словами, с помощью данного механизма реализуется временная последовательность действий на уровне собственно психической регуляции. В этой функции частично реализуется активность психического отражения: через акцептор результатов действия «замыкается обратная связь» в организации взаимодействия субъекта с окружающей его реальностью.

Представление о психике как процессе получило свою дальнейшую разработку в трудах Б.Г. Ананьева (Ананьев, 1980) и Б.Ф. Ломова (Ломов, 1984). Согласно Б.Г. Ананьеву, исследование структуры личности может осуществляться как «сверху» — с социальных функций личности (на молярных уровнях), так и «снизу» — с исследования механизмов, обеспечивающих необходимый тонус активности и общность природных свойств индивида (на молекулярных уровнях). Объединение законов истории и природы в виде исторического преобразования природы индивида и включения этой природы в социальные структуры осуществляется взаимодействиями четырех основных уровней в единой психологической структуре человека: 1) целостная деятельность (как исторически сложившаяся система программ, операций и средств производства материальных и духовных ценностей общества); 2) отдельный акт деятельности человека; 3) макродвижения, из которых посредством опредмечивания и построения программ строятся действия; 4) микродвижения, которые выступают основой для построе-

ния макродвижений. Первые два уровня (1, 2) являются молярными, вторые два уровня (3, 4) — молекулярными. Молярные уровни человеческой активности обеспечиваются социальными функциями личности и могут быть поняты только в системе связей «субъект–личность». Молекулярные уровни развиваются соответственно природным свойствам индивида и могут быть поняты лишь в системе связей «субъект–индивид». Такое строение психологической структуры человека (субъекта) раскрывает иерархию и динамику развития основных уровней человеческой активности в онтогенезе (от молекулярного к молярному) как развернутого во времени процесса «исторического преобразования природы индивида и включения этой природы в социальные структуры» (Ананьев, 1980).

Используя понятие «психологические механизмы деятельности», Б.Ф. Ломов развивает концепцию личности Б.Г. Ананьева и раскрывает механизм целостной деятельности в форме своеобразной динамической модели личности, которая включает целый ряд последовательно упорядоченных во времени взаимосвязанных элементов структуры личности (Ананьев, 1980): потребности, мотивы, образ-цель (субъективная цель), формирование программы действий, предвидение возможных результатов (антиципация), оперативный образ (отражение текущей ситуации), концептуальная модель (представление об исходной ситуации и возможных направлениях ее развития), принятие решения, оценка результатов совершенных действий и коррекция плана последующих действий.

Такое развернутое описание психологических механизмов деятельности позволяет достаточно детально описывать основные закономерности и последовательности функционирования во времени каждого из представленных элементов структуры личности. Так, в любой деятельности субъект исходит из определенных мотивов, предполагает достижение определенных целей, удовлетворяющих его потребности. В процессе осуществления деятельности идет формирование программы действий с ориентацией на субъективные представления о ситуации, объединенные в концептуальную модель образа-цели. При планировании действий субъект предвидит их возможные последствия и принимает решения о целесообразности их осуществления в зависимости от результатов оценки возможных последствий. Действия и поступки субъекта могут вызывать определенные изменения в окружающей среде, которые отражаются в виде оперативного образа. Соотношение оперативного образа и образа-цели определяет оценку результатов действия и необходимость корректировки программы или образа-цели.

Представленное описание психологических механизмов характерно для психической регуляции любой деятельности и поведения. Конкретная специфика психической регуляции и ее закономерности будут определяться индивидуальными особенностями психических образований, составляющих структуру данной личности. Поэтому концепция психологических механизмов не только отражает динамические аспекты регуляции деятельности и поведения,

но и позволяет связать особенности психической регуляции с индивидуальными особенностями иерархически взаимосвязанных элементов структуры личности. Данное положение отражает важный аспект психологического анализа поведения. Он заключается в том, что различные деятельности (как и поведение) субъекта рассматриваются не изолированно, а в системе так называемых жизненных ситуаций, содержащей множество других видов деятельности. Это множество мы обозначаем как пространство поведения, жизненную среду субъекта, ее временные пределы и границы, где определяется та реальная предметная и социальная атмосфера, в которой субъект формируется как личность.

Что касается временного аспекта функционирования личности как целостной системы, то здесь следует рассмотреть один из самых «удивительных парадоксов» (В.Г. Асеев) развивающейся активности личности, который состоит в своеобразном преодолении анизотропии времени (в силу которой причина всегда предшествует во времени следствию, будущее не может влиять на настоящее, а настоящее — на прошлое). Причем этот эффект преодоления анизотропии времени достигается не посредством отключения механизма причинно-следственных связей, а лишь благодаря все более сложной структурной организации личности. Так, потребности как один из ведущих структурных элементов деятельности и определяющий фактор развития личности специфичны тем, что фиксируют желательное будущее состояние действительности, которого еще нет в наличии, которого

не существует. Побуждение заключает в себе противоречие между нежелательным настоящим и желательным будущим и лишь в силу этого становится стимулом, движущей силой активности, деятельности, направленной на разрешение, снятие этого противоречия. Сама эта деятельность как обычная причинно-следственная цепочка, направленная от настоящего к будущему, становится возможной только благодаря обратному движению от будущего к настоящему в виде предвосхищения будущего, своеобразного активного мотивационного отражения действительности («опережающее отражение», по П.К. Анохину).

Побуждение как существующее в настоящем реальное, объективное (не только субъективное) функциональное образование и является действующей причиной развития и функционирования личности. Но специфика и парадоксальность его детерминирующего влияния состоит в том, что динамическая (энергетическая) его сторона относится к реальному настоящему, а содержательная — к не существующему еще будущему (Асеев, 1981). Таким образом, будущее становится истоком настоящего, а желаемый результат деятельности оказывается стимулом ее осуществления; так следствие становится движущей силой, предшествующей во времени реально разворачиваемой деятельности как «материальной» причины получаемого объективного результата.

Аналогичное «обращение времени» наблюдается и в соотношении прошлого и настоящего в развитии личности. Фактически материальная сторона прошлого не может измениться под влиянием настоящего.

Но движение от настоящего к прошлому в виде его осмысления и переосмысления, составляющее важную функцию литературы, искусства, науки, означает не только пассивное отражение, но и активную перестройку нашего представления о прошлом. Казалось бы, мы не можем по своему желанию устранить влияние прошлого на настоящее и даже на будущее. Однако это не так. В пределах активных возможностей человек может намеренно компенсировать это влияние. Он может как бы перечеркнуть некоторые факты прошлого, поступки, намерения, отвергнуть их как неразумные и тем самым исключить их негативное, нежелательное влияние на настоящее поведение. А.Н. Леонтьев в этой связи писал: «Одно в прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности — сложившиеся способности, умения, стереотипы поведения; другое открывается ему в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное им значение; наконец, что-то из прошлого активно отвергается субъектом, психологически перестает существовать для него, хотя и остается на складах его памяти» (Леонтьев, 1975, с. 216).

Для характеристики побуждения как одного из структурных элементов личности и особенностей его функционирования во времени важно отметить временные масштабы и длительность его действия. Период его действия, будучи более или менее протяженным, включает в себя не только настоящее, но и прошлое, и будущее. Временной масштаб побуждения очень важен, так как определяет ту сферу прошлого опыта и

перспективу будущего, через которые переосмысливается данная ситуация и тем самым определяется действительное содержание побуждения. И чем шире временная сфера побуждения, тем богаче и основательнее интегрированное в нем психологическое содержание.

Как пишет В.Г. Асеев, качественное богатство, своеобразие, нередко кажущаяся несравнимость этих взаимосвязей не имеют иного, более универсального и количественно четко выраженного показателя, чем время (Асеев, 1981, с. 36). Временной потенциал побуждения — это не что иное, как его энергетический потенциал. Он описывается тем количеством функциональных затрат, которые способен осуществить человек в рамках данного актуального мотивационного акта поведения. Например, ограниченный временной потенциал аффективных побуждений определяет то, что бурные, эмоциональные и активные проявления нередко характеризуются наиболее низким энергетическим потенциалом; достигая высокой энергетической концентрации в силу сужения временной сферы, аффективное побуждение быстро «выдыхается» и не способно сохранить энергию для сколько-нибудь длительной деятельности. Действительно, высоким функционально-энергетическим потенциалом обладают лишь побуждения, имеющие широкую сферу интеграции и, в частности, мощный временной потенциал.

Индивидуальную способность к регуляции времени можно рассматривать как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени.

Способность сосредоточивать максимум напряжения усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливать психологически и объективно целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени. Как пишет К.А. Абульханова-Славская, личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие, может улавливать и выделять «временные пики», оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений (Абульханова-Славская, 1991, с. 132). При анализе способности к регуляции времени необходимо учитывать все уровни этой регуляции — от простого напряжения всех физических сил, нервно-психических усилий, включая целесообразное распределение ресурсов памяти, внимания, мышления, воли до организации деятельности в ее временной последовательности, скорости осуществления (Абульханова-Славская, 1991, с. 63).

Продуктивное использование времени, как отмечают в многочисленных исследованиях К.А. Абульханова-Славская и ее ученики, ориентация во времени, способность по-своему распределять время в условиях, когда время наступления событий неопределенно, когда отсутствует строгая детерминация времени, — это особые личностные временные способности, которые и обеспечивают своевременность, продуктивность, оптимальность общественной и личной жизни человека. Существование этого личностного уровня

организации времени позволяет, на наш взгляд, предположить, что не только человек как субъект деятельности предопределяет регуляцию, планирование, временную организацию собственной деятельности, но и особенности самого времени как объективной реальности способны регулировать деятельность личности. Доказательством тому могут служить исследования деятельности в экстремальных условиях (Ю.М. Забродин, В.И. Лебедев, А.А. Леонов). Так, например, в условиях дефицита времени человек способен решать некоторые задачи более эффективно (Забродин, 1983); стратегия деятельности, приемлемая и даже наилучшая в обычных обстоятельствах, может оказаться неэффективной в условиях временной депривации (Леонов, 1968); длительность интервала времени, принятого или отпущенного на решение задачи, характеризует требующееся быстродействие в определении способов ее решения и может возрастать при уменьшении интервалов времени, отведенного на получение решения (Элькин, 1962).

В определенных условиях время само может выступать фактором психической напряженности и тем самым влиять на характер деятельности и ее особенности. Это те случаи, когда сама задача имеет строгие временные лимиты выполнения; требует увеличения темпа действий или совмещения двух деятельностей без снижения качества одной из них; связана со скоростью переработки дополнительной информации или монотонностью выполнения задания со строгой временной последовательностью операций и т. д. (Платонов, 1972; Шадриков, 1982). Иссле-

дования Д.Г. Элькина и других психологов свидетельствуют о наличии зависимости течения времени от состояния напряженности в мотивационной системе: «Там, где имеет место установка на медленную смену во времени, т. е. в условиях положительных эмоциональных воздействий, действительная объективная длительность кажется, в порядке контраста, небольшой. Наоборот, в тех случаях, где наблюдается установка на быструю смену во времени, действительная, объективная длительность переживается в порядке контраста как значительная» (Элькин, 1962, с. 27).

Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что было бы неверно рассматривать подобные трансформации времени как просто субъективную иллюзию, искажение, неадекватность, кажимость. Он объяснял их взаимозависимостью времени и энергетических характеристик различных психических процессов и пришел к выводу, что субъективное время — это то реальное время, которое отражает существенные особенности психических процессов, осуществляющихся в данный период жизни, это то субъективное время, по которому живет человек (Рубинштейн, 1997, с. 365).

Взаимозависимость времени и различных психических состояний личности получила доказательное воплощение в системных описаниях функционирования психики в актуальном времени.

В психологической литературе чаще всего предметом исследования выступали отдельные психические процессы, свойства и состояния, значительно реже взаимосвязи этих

явлений. Трудность описания психических явлений в их взаимосвязи обусловлена неопределенностью их временной и пространственной локализации, подвижностью и мобильностью смены их различных состояний. Тем не менее в отечественной психологии разрабатываются теоретические положения, отражающие целостный характер психики. Отметим в этой связи концепцию физиологических систем П.К. Анохина, введенный Н.Д. Левитовым термин «психические состояния», предложенную Б.Г. Ананьевым психологическую структуру личности (функции — свойства — состояния — процессы), а также положения Б.Ф. Ломова о применимости системного подхода к исследованиям психических явлений в их целостности. Результаты данных теоретических исследований позволили поставить проблему целостности психической жизни человека. Одним из возможных вариантов изучения этой проблемы является попытка целостного описания функционирования психики человека во времени.

Категории «процесс», «состояние», «свойство» являются системными, и поэтому в описании функционирования психики во времени чаще пользуются системным подходом. Так, один из подходов описания функционирования психики в актуальном времени мы находим в исследованиях последних лет (Ганзен, Муздыбаев, 2000).

Любое системное описание начинается с группировки элементов некоего множества и упорядочения групп явлений в систему. По отношению к человеку как личности эту задачу выполнил Б.Г. Ананьев, предло-

жив общую психологическую структуру личности и упорядочение ее функционирования во времени (Ананьев, 1980). Процессы, свойства и состояния упорядочены по временным характеристикам их существования: наименьший диапазон существования во времени — у процессов, затем следуют состояния, свойства и функции личности. Предметная деятельность, обеспечивающая реализацию конкретной функции личности, развернута во времени. В этой временной развертке постоянно сменяются доминирующие психические процессы (восприятие, мышление, речь) и последовательно реализуются перцептивные, мыслительные, волевые и другие действия. Актуальные психические состояния являются фоном, на котором протекают психические процессы.

Психическую организацию личности можно представить, как отмечает В.А. Ганзен, также с позиций концепции функциональных систем П.К. Анохина (Анохин, 1978; Ганзен, 1986). Конкретная социальная функция формирует необходимую для ее реализации функциональную структуру из множества свойств, процессов, состояний, которыми располагает человек. Производится актуализация необходимого набора свойств, определение актуального состояния и последовательности доминирования тех или иных психических процессов. При этом учитываются внешние условия функционирования, актуальная ситуация и внутренние условия (отношение человека к выполняемым функциям). В актуальном пространстве и времени функции, свойства, состояния и процессы под системообразующим воздействием социальных

функций человека образуют функциональную систему или целостную психическую организацию личности.

Таким образом, проведенный анализ различных отечественных подходов к структуре и развитию личности в онтогенезе позволил обнаружить единое основание при построении различных моделей личности и выделении ее подсистем. Данным системообразующим фактором выступает время, единство метрического и топологического времени в развитии личности. При этом, с одной стороны, время проявляется в функционировании тех или иных свойств, процессов, состояний личности как развернутый процесс. С другой стороны, оно составляет фактор упорядоченности психических образований личности, ее различных подструктур.

Надо отметить, что все компоненты и связи личности как структуры существуют и реализуются во времени независимо от сознания субъекта, но они могут и осознаваться в большей или меньшей мере в зависимости от степени зрелости личности и уровня развития ее самосознания, особого феномена личности, указывающего на ее социальную и личностную зрелость.

Самосознание во времени

Проблемой «высокого жизненного значения, венчающей психологию личности», называл А.Н. Леонтьев проблему самосознания. Разработке данной проблемы посвящено значительное количество исследований в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин и др.). Вместе с

тем в данных исследованиях вопрос развертывания, динамики и регуляции актов самосознания во времени разработан явно недостаточно. Поэтому во второй части нашей статьи мы обратимся к проблематике временного аспекта в развитии и регуляции самосознания.

Уже сама проблема возникновения самосознания имеет четко выраженный временной аспект: самосознание ребенка есть этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности. Самосознание как специфический психологический феномен возникает онтогенетически позже сознания. Если сознание ориентировано на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. С точки зрения психологического анализа самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных «образов» самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование — понятие собственного «Я». В результате такого развертывания актов самосознания во времени оно становится все более сложным и по мере увеличения числа образов, интегрирующихся в представлении и понятии человека о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и адекватный образ собственного «Я». Таким образом, развивается и формируется самосознание, которое в структурном отношении представляет собой единство трех сторон: 1) познавательной

(самопознание), 2) эмоционально-ценностной (самоотношение), 3) регулятивной (саморегуляция).

Историческое и онтогенетическое развитие самосознания проходит несколько временных этапов. Согласно точке зрения Б.Г. Ананьева, самосознание возникает впервые в период, когда ребенок начинает выделять себя в качестве субъекта своих действий. Несколько последовательных моментов становления самосознания в онтогенезе отмечает и С.Л. Рубинштейн. Это овладение собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание. Так ребенок становится самостоятельным субъектом своих действий, выделяет себя из окружения, у него формируются первые представления о своем «Я».

С.Л. Рубинштейн пишет, что самосознание ребенка есть этап в развитии сознания, подготовленный развитием речи и произвольных движений, ростом самостоятельности (Рубинштейн, 1997, с. 132). В.С. Мухина прямо указывает на временную детерминацию появления самосознания, связывая это с появлением у ребенка «ощущения себя во времени»: «Особо надо указать на появление ощущения себя во времени: когда для ребенка появляется прошлое, настоящее и будущее, он по-новому начинает относиться к самому себе — для него открывается перспектива его собственного развития» (Мухина, 1985, с. 60).

Самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. Образы памяти и воображения помогают ребенку со-

относить свое «Я» во всех временных интервалах. Притязая на признание, ребенок проектирует себя в будущем как сильную, все умеющую и все могущую личность. Способность к соотношению себя настоящего с собой в прошлом и будущем — важнейшее, позитивное образование самосознания развивающейся личности. Наличие осознаваемой перспективы будущего стимулирует личность к развитию. Бытие личности во времени, как полагает В.С. Мухина, вербализуется в формуле: «Я был, я есть, я буду». При этом имя собственное становится тем первым «кристаллом» личности, вокруг которого формируются осознаваемые человеком представления о собственном «Я» (Мухина, 1985, с. 64).

В других источниках утверждается, что самосознание появляется только в подростковом возрасте (И.С. Кон и др.). Впервые к исследованию самосознания подростка в отечественной психологии обратился Л.С. Выготский, согласно которому самосознание — это социальное знание, перенесенное вовнутрь. Самосознание подростка Л.С. Выготский рассматривает не только как феномен его личности и сознания, а как особый временной момент развития его личности. Образование самосознания — это определенная стадия в развитии личности, неизбежно возникающая из предыдущих стадий. Процесс становления самосознания подростка Л.С. Выготский рассматривает также стадийно, как поэтапное развитие, где каждая предыдущая ступень подготавливает последующую. Особенно ценно обоснование им социальной сущности самосознания и плодотворные

попытки анализировать его как непрерывный во времени процесс развития (Выготский, 1985). Таким образом осуществляется временная последовательность в развитии самосознания от самопознания к самоотношению и саморегуляции.

Реализация Л.С. Выготским культурно-исторического подхода к разработке проблемы становления самосознания подростка нашла свое развитие и продолжение в работах Л.И. Божович, И.С. Кона, В.В. Столина и др.

Л.И. Божович также усматривает в структуре самосознания подростка временную направленность и полагает, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерными чертами которого являются потребность познать самого себя как личность и устремленность в будущее. Расхождение между стремлениями, связанными с осознанием себя как личности, и реальным положением вызывает желание вырваться за ограничительные возрастные и временные рамки. Поэтому подросток в своих устремлениях всегда в будущем времени. В его мечтах всегда имеет место моделирование будущего. Представление своего будущего может стать, как полагает Л.И. Божович, регулятором поведения подростка, способом его самовыражения (Божович, 1978). Как показали исследования В.Э. Чудновского (Чудновский, 1997), особую роль в формировании самосознания играет ориентация личности на отдаленные цели. Временная перспектива, психологическое время как совокупность устойчивых отдаленных и реальных промежуточных целей стано-

вится регулятором самосознания подростка, делает его активным и организованным.

Сфера самосознания человека непрерывно расширяется во времени благодаря осмыслению прошлого и планированию будущего. Самосознание во временном плане — это сложное образование, которое не фиксирует личность в статичном состоянии, а отражает процесс ее непрерывного развития. Самосознание — сложный многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени, который условно можно рассматривать как осуществляющийся на двух уровнях. На первом уровне самосознания у человека складываются единичные образы самого себя, своего поведения, связанные с конкретной ситуацией, с конкретным общением, в основе которого лежат самовосприятие и самонаблюдение. Для второго уровня самосознания специфично то, что соотношение знаний о себе происходит не в рамках отношения «Я — другой человек», а в рамках самоотношения «Я — Я». Ведущими характеристиками данного уровня являются самопознание и самоосмысливание, усложнение способов познания человеком своего внутреннего мира.

Идея непрерывности развития самосознания в течение всей жизни человека отчетливо выделяется в работах С.Л. Рубинштейна. «Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. В ходе этого развития, по мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание

жизни. Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всего человека, образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» (Рубинштейн, 1989, с. 130).

Наивысшей ступени самопознания личности достигает тогда, когда формируется не только понятие о себе в настоящем, но и устремленность, проецирование себя, в будущее. Личность человека не может быть полностью раскрыта, исходя лишь из ее прошлого и настоящего, она далеко не полностью отражается в наличном опыте. В ней таятся еще не реализованные силы, задатки, устремления, потенции, требующие своего проявления, актуализации, как отмечал А.В. Запорожец. Эти устремления играют роль детерминирующего фактора, заставляющего человека выбирать определенную линию поведения на относительно длительный срок. В этом случае личность определяет свои жизненные планы и цели, как стратегию жизни (К.А. Абульханова-Славская).

Представленный нами подход к рассмотрению самосознания в аспекте его процессуальности во времени позволяет лучше понять динамичность самосознания, которое находится в постоянном движении, изменении как в онтогенезе, так и в актуалгенезе. Причем в разные периоды развития человека психологическая насыщенность развития самосознания, как отмечает И.И. Чеснокова, может быть различной: иногда многие годы самопознание дает небольшой эффект, и, напротив, в уплотненные временные промежутки, в эк-

стремальных ситуациях, при соответствующих условиях человек может подняться на более высокий уровень самосознания (Чеснокова, 1977, с. 95).

Самосознание со временем не только функционирует как самопознание, но и развивается в определенную систему переживаний, эмоциональных отношений к самому себе. При этом целый ряд переживаний и связанных с ним самоотношений, возникающих у человека в разные возрастные периоды, остается за пределами сознания. Человек может испытывать смутное, недифференцированное переживание, но не в состоянии еще вполне точно и последовательно соотнести его с определенной причиной. Отдельные сложные переживания в связи с трудностями их осознания тормозятся на время и устраняются из области осознаваемого. Длительное время они могут сохраняться в таком латентном состоянии и лишь при определенных условиях, под влиянием соответствующих воздействий, они могут актуализироваться и стать реальным фактом сознания и самосознания (Чеснокова, 1977, с. 128).

Завершающим звеном целостного процесса самосознания является саморегулирование личностью сложных психических актов. Под саморегулированием в структуре самосознания в узком смысле имеется в виду такая форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Причем эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта, начиная от мотивирующих

компонентов и кончая собственно оценкой достигнутого эффекта поведения. Наиболее сложные формы саморегулирования возникают и как завершающий этап самосознающей, регулирующей себя личности.

В функциональном плане в такой саморегуляции поведения можно выделить временные границы или временные аспекты, определяющие два основных типа саморегуляции поведения. Первый тип — это саморегулирование, которое имеет четкие временные границы своего осуществления; предполагает регуляцию поведения в течение короткого промежутка времени в конкретных ситуациях деятельности или общения. Второй тип — это саморегуляция поведения на протяжении длительного времени; она связана с планированием личностью целенаправленных изменений в самой себе, последовательно реализующих определенную цель (идеал).

Таким образом, временной аспект выступает определяющим в выделении уровней развития и регуляции самосознания. Самосознание в онтогенетическом плане — сложное образование, понимаемое как постепенно развертывающийся во времени интегративный процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способности к саморегуляции поведения. Методологический принцип развития, применяемый нами к анализу самосознания, признание непрерывного изменения самосознания на основе взаимоотношения человека с окружающей его социальной средой позволяет исследовать самосознание как развернутый во времени

процесс. Это дает возможность выявить закономерности становления самосознания, исследовать динамику его отдельных форм и актов, включить процесс развития самосознания в генезис личности в целом.

«Самосознание не надстраивается внешне над личностью, как пишет С.Л. Рубинштейн, а включается в нее. Самосознание поэтому не имеет самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, в нем отражающегося, а включается в этот процесс развития личности, как реального субъекта, в качестве его момента, стороны, компонента» (Рубинштейн, 1989, с. 677).

* * *

Проведенный нами теоретический анализ психологической структуры и динамики личности, а также ее самосознания показывает, что каждое из этих образований получает свою определенность лишь через установление некоторых рамок, связанных с их временными аспектами, последовательностью возникновения и становления в прошлом, настоящем и будущем. В рефлексивном личностном плане данная определенность задается осознанием человеком своего жизненного пути во времени.

Психические компоненты личности и ее самосознания выступают совокупно в виде определенной функциональной структуры, каждая из составляющих которой (от мотивов и ценностей до целей и самооценки) не имеет статуса самостоятельных факторов и регуляторов поведения и деятельности личности. Каждый из таких частичных компонентов вносит

лишь некоторый функциональный вклад в целостный процесс саморегулирующейся активности личности, развивающейся во времени.

Таким образом, развитие личности и ее самосознания выступает как процесс саморегуляции и самоактуа-

лизации личности через ее самоосознание и самоизменение во времени своей жизни (в прошлом, настоящем и будущем); иначе говоря, неотъемлемым аспектом процесса развития личности и ее самосознания является время.

Литература

- Абульханова-Славская К.А.* Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 18–29.
- Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности — время жизни. СПб., 2001.
- Абульханова-Славская К.А.* Стратегии жизни. М., 1991.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980.
- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональных систем. М., 1978.
- Асеев В.Г.* Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. Т. 2. № 6. 1981. С. 28–36.
- Бернштейн Н.А.* Очерки физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 20–28.
- Болотова А.К.* Человек и время в ситуации социальной нестабильности // Общественные науки и современность. 1996. № 6. С. 38–44.
- Болотова А.К., Зайферт Р.М.* Когнитивные структуры во временной регуляции эмоциональной напряженности // Новые исследования в психологии. М., 1981. № 1 (24). С. 59–63.
- Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в разных возрастных группах. М., 2001.
- Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 1, 2, 5.
- Ганзен В.А.* Системное описание функционирования психики человека в актуальном времени // Вестник ЛГУ. Серия 6. Психологические науки. 1986. Вып. 1. С. 62–69.
- Забродин Ю.М., Бороздина Л.В.* Оценка временных интервалов при разном уровне тревожности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1983. № 4. С. 46–53.
- Леонов А.А., Лебедев В.Н.* Восприятие пространства и времени в космосе. М., 1968.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
- Мерлин В.С.* Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь, 1970.
- Муздыбаев К.* Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 5–21.
- Мухина В.С.* Проблемы генезиса личности. М., 1985.

- Мясищев В.Н.* Сознание как отражение действительности и отношения к ней // Проблемы сознания. М., 1966. С. 18–47.
- Платонов К.К.* О системе психологии. М., 1972.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. М., 1989. Т. 1.
- Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М., 1997.
- Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983.
- Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
- Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М., 1997.
- Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
- Элькин Д.Г.* Восприятие времени. М., 1962.
- Элькин Д.Г.* Потребность в общении и установка // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси, 1974.
- Frank L.K.* Time perspectives // Journal of Social Philosophy. 1939. 4. 293–312.
- Lewin K.* A dynamic theory of personality. N. Y.–London: McGraw-Hill, 1935.
- Nuttin J.* Future time perspective. Louvain: Leuven University Press; Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

ПЛАВИЛЬНЫЙ ТИГЛЬ ВИЛЬГЕЛЬМА ГУМБОЛЬДТА И ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА СЛОВА ГУСТАВА ШПЕТА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА

В.П. ЗИНЧЕНКО



Зинченко Владимир Петрович — профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, академик РАО, доктор психологических наук. Автор около 400 опубликованных работ, многих книг и учебников, среди которых: «Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили» (1997), «Мысль и слово Густава Шпета» (2000), «Психологические основы педагогики» (2002).

Резюме

Автор локализует «место» творческого акта в виртуальном плавильном тигле. В нем плавятся внутренние формы слова, образа и действия. Внутренняя форма слова включает превращенные формы образа и действия, внутренняя форма образа — такие же формы слова и действия, наконец, внутренняя форма действия — такие же формы слова и образа. Все они включают также смыслы и значения (соответственно вербальные, перцептивные и операциональные). Выдвинута гипотеза, что каждая из внутренних форм представлена соответствующими моторными программами возможной локализации слова, образа и действия. Благодаря оперированию (переплавке) виртуальными программами рождается новая внутренняя форма. Таким образом «на выходе» из плавильного тигля создается новое слово, или новый образ, или новое действие.

Слово — principum cognoscendi

Мы все не столько знаем, что Слово — это Бог, слово — это целый мир, слово — микрокосм сознания, слово — плоть (*а хлеб — веселье*), сколько верим в это. В.Ф. Гумбольдт

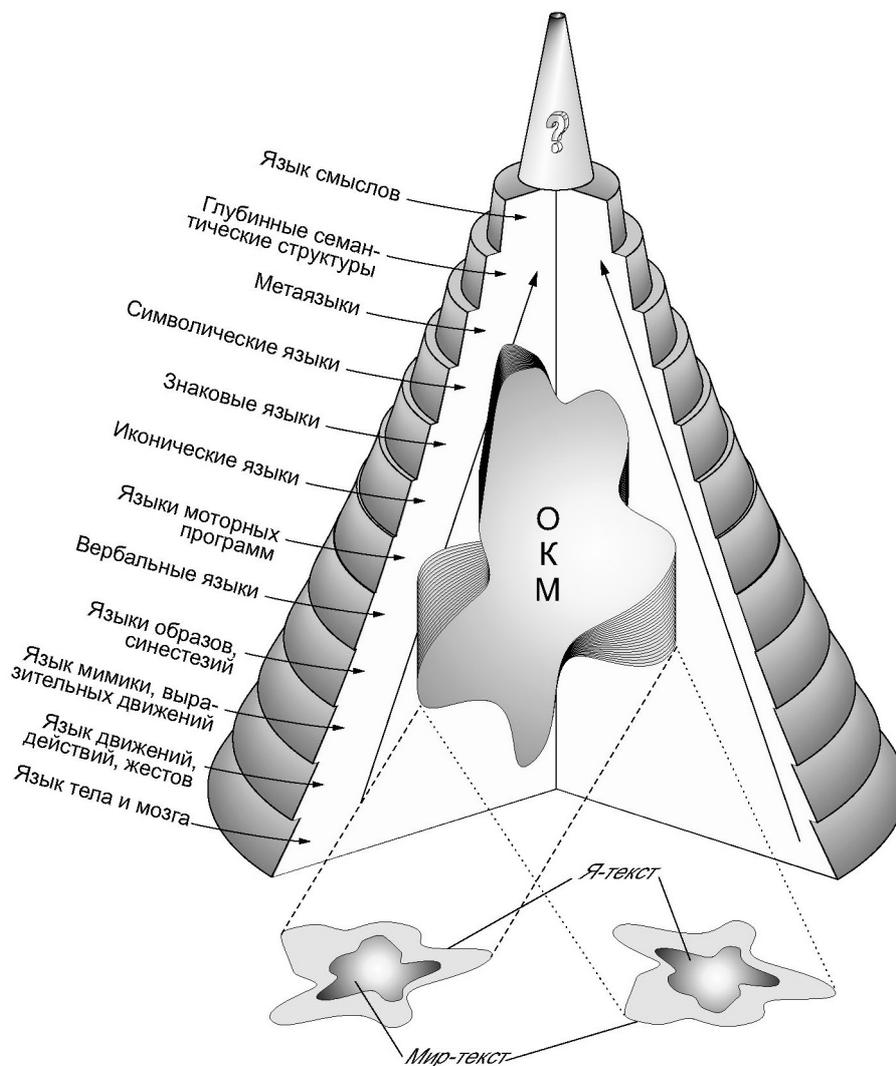
и Г.Г. Шпет, создавшие учение о внешних и внутренних формах языка и слова, открыли новые пути к пониманию подобных удивительных сентенций, ставших схемами человеческого сознания. Все глубже проникая во внутреннюю форму слова,

Г.Г. Шпет пришел к заключению, что слово не «третий» после чувственности и рассудка, а единственный источник познания, объемлющий как *познавательное* целое остальные, т. е. он рассматривал слово как начало и *princípium cognoscendí* и, следовательно, как начало, источник и принцип творчества. Настоящая работа представляет попытку понимания этого категорического утверждения, на первый взгляд, противоречащего *очевидной* роли чувственности, образов, действий, аффектов в познании и творчестве. Для решения поставленной задачи мне придется сначала выйти за пределы проблематики внешней и внутренней формы слова в их гумбольдтовско-шпетовской трактовке и обратиться к этой обманчивой и провокативной очевидности. Хорошо известно, что мир, который человек учится читать и в котором он учится действовать, можно представить как текст, написанный на множестве языков. В. Гете утверждал, что природа непрестанно говорит с нами и все-таки не выдает свои тайны. И все же ряд языков, на которых мы говорим с природой, с себе подобными и с собой, в той или иной степени знакомы и доступны человеку. Он овладевает языками тела, движений, жестов (мимики, пантомимики, танца), аффектов, эмоций (революционные герои Андрея Платонова мыслили исключительно накалом своих воспаленных чувств). Добавим иконические, знаковые, символические, вербальные языки. Говорят о метаязыках, языках глубинных семантических структур. Оставим любителям экзотики языки мозга и экстрасенсорные языки. Перечисленные языки могут нести перцептив-

ные, предметные, операциональные, аффективные, вербальные и концептуальные значения и смыслы. Ситуация напоминает вавилонское столпотворение языков, в котором не так-то просто разобраться. И тем не менее человек создает картину, образ или образно-концептуальную модель мира (см. рис. 1). Предвосхищая дальнейшее, скажу, что это, видимо, происходит не хаотически, а посредством своего рода языкового «пула», обволакивающего, обнимающего мир и проникающего внутрь него. Участники пула обеспечивают включение в такой образ всех мыслимых и немыслимых перцептивных, операциональных, вербальных и пр. категорий. Так или иначе человек достаточно эффективно использует в поведении, деятельности, мышлении, созерцании построенную им картину мира. Иное дело, насколько он ее осознает и способен ли явить образ мира в слове, в картине, в действии, в поступке, в схеме, в формуле и т. д.? Некоторым это удается, но даже в этом случае они не могут вразумительно рассказать, как им это удалось. А.А. Ухтомский когда-то сказал, что люди сначала научаются ходить, а потом задумываются, как им это удалось. А если задумываются, то останавливаются! То же и с мышлением, и с творчеством. Э. Клапаред в свое время заметил, что размышление стремится запретить речь. Видимо, для того, чтобы уступить место действиям со словом действиям с предметами, с образами, знаками, символами, аффектами, наконец, с самими же действиями. Иными словами, уступить место другим языкам, выступающим в качестве средств не только коммуникации, но и интеллекта (в том числе у живот-

Рис. 1

Языки описания внешней и внутренней реальности



ных и у детей, до того как последние начали говорить). Казалось бы, все очевидно, нужно только уступить место невербальным или довербальным формам языка и интеллекта.

Но как же тогда быть со столь решительно сформулированным Г.Г. Шпетом положением о том, что слово есть

principium cognoscendi? Чтобы разобраться в этом, упростим задачу и выберем из «вавилонского столпотворения языков» три: языки слов, действий и образов. Здесь понадобятся понятия внешней и внутренней формы не только применительно к слову, но также к действию и образу. Начнем со слова.

Гетерогенность внутренних форм слова, действия и образа

Г.Г. Шпет, начиная с книги «Явление и смысл» (1914) и до конца своих дней, развивал гумбольдтовское и собственное учение о внутренней форме слова, оказавшейся неизмеримо более сложной по сравнению с внешней. Для меня до сих пор остается загадкой, как ему это удалось. Ему помог не только энциклопедизм, но и знание 17 (!) языков, которые в его голове не вызвали столпотворения. Кажется даже, что Г.Г. Шпет видел язык (слово) изнутри (У Х. Ортеги-и-Гассета есть посвященная В. Гете статья «Видение изнутри»). У него слово действительно выступало как плоть, а не как воздушное ничто. В слове есть предметные, называемые им онтическими, внутренние формы. Предметный остов и структура слова — не просто отражение, отпечаток существующей вещи или предметная отнесенность слова. Предметный остов — это задание, которое содержится в слове, которое может быть реализовано, воплощено (ср. с более поздней трактовкой Дж. Остина: слово как *performative*). Предметный остов, следовательно, активен, но он же является «реципиентом»: через слово ему сообщается смысл.

Далее Г.Г. Шпет характеризует внутренние формы слова в собственном смысле. Они вклиниваются между морфологическими и онтическими формами. Это логические, в высшей степени динамические формы, формы смыслового содержания, «целая толпа движущихся в разные стороны смыслов» (ср. с пучками смысла, торчащими из слов у

О. Манделъштама). В слове присутствует своя онтология, отличная от поверхностной формальной логики. Ж.-П. Вернан назвал бы ее логикой без логоса. Внутренняя *конструктивная* форма делает слово *глаголом*, т. е. действием, даже демиургом.

Не буду далее вдаваться в описание синтаксических и синтагматических внутренних форм слова. В целом семасиологическое ядро покрыто слоями или одедами, между которыми наблюдаются сложные взаимоотношения и взаимодействия. Имеется, например, игра логических форм и форм выражения (синтагм). Бывает, что морфема как звуковое образование может до известной степени, «как лава, затвердеть и сковать собою смысл, но он под ее поверхностью клокочет и сохраняет свой пламень» (Шпет, 1989, с. 389). Этот образ нам понадобится в дальнейшем. Обращаю внимание на то, что множество внутренних форм слова, выявленных и детально описанных Г.Г. Шпетом, можно рассматривать в качестве глубинных семантических структур, постулированных в качестве *врожденных* Н. Хомским. Как станет ясно из дальнейшего, это слишком сильное утверждение.

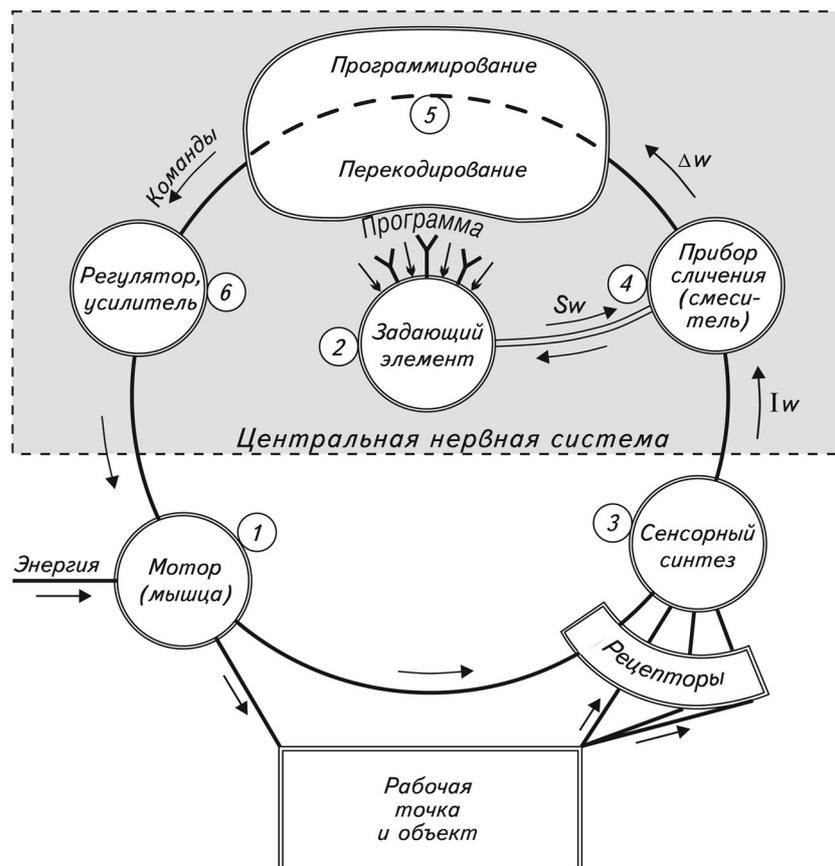
Сделаю паузу в описании внутренних форм слова и перейду к языку действий. В начале 1920-х годов будущий создатель физиологии активности (психологической физиологии) Н.А. Бернштейн (1896–1966) занялся изучением *живого движения*. Он считал недостаточными для его описания стимульно-реактивные, реактологические и рефлексологические схемы. Живое движение — не реакция, а акция; его нужно описывать не метрическими, а топологическими

категориями; каждое движение уникально, как отпечаток пальца; оно не повторяется, а строится, поэтому упражнение есть повторение без повторения. Ударное движение молотобойца — монолит, но его движения, наложенные одно на другое, похожи на паутину на ветру. В течение нескольких десятилетий Н.А. Бернштейн, изучая трудовые, спортивные движения, движения скрипача, пианиста и т. д., проникал во внутреннюю структуру (форму) живого движения и действия. Он понимал, что

для построения движения мало знать, как оно выглядит снаружи, нужно увидеть (почувствовать) его изнутри. Это похоже на артикуляционное чувство, описанное В. Гумбольдтом. Как Г.Г. Шпет увидел изнутри слово, так Н.А. Бернштейн увидел изнутри движение и действие. На рис. 2 показаны его представления о структуре действия. Во внутренней форме действия имеется место для образа результата, для слова и символа, выступающих в роли средств высшего уровня символических координаций действия.

Рис. 2

Модель Бернштейна



Последняя модель Н.А. Бернштейна лежит в основе практически всех современных моделей действия (performance).

Исследования развития движений были продолжены моим учителем А.В. Запорожцем (1905–1981). Он ввел понятие «внутренней картины» произвольного движения и действия и показал, что в эту внутреннюю картину (форму) входят образ ситуации и образ требуемых действий. Здесь уместно вспомнить и давние исследования конструктивных действий дошкольников, выполненные А.Р. Лурией, в которых была показана регулирующая их протекание роль слова. На рис. 3 представлена функциональная модель предметного действия, предложенная Н.Д. Гордеевой и В.П. Зинченко, которая является обобщением результатов исследований Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца и авторов модели.

Представления Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца, Н.Д. Гордеевой не противоречат представлениям Г.Г. Шпета о внутренней форме слова, лежащей в основе сценического действия актера. Только в этом случае (и еще в случае поэтического творчества) Г.Г. Шпет включает в состав внутренних форм слов создаваемые актером и поэтом образы. В случае актера он называет такие формы моторно-симпатическими, непосредственно связывая образ с действием и словом. Я был поражен, встретив у Г.Г. Шпета понятие живого движения и требования к его изучению. Возникло впечатление, что эти слова были написаны Н.А. Бернштейном или А.В. Запорожцем. Последний до своего прихода в психологию был актером в театре знамени-

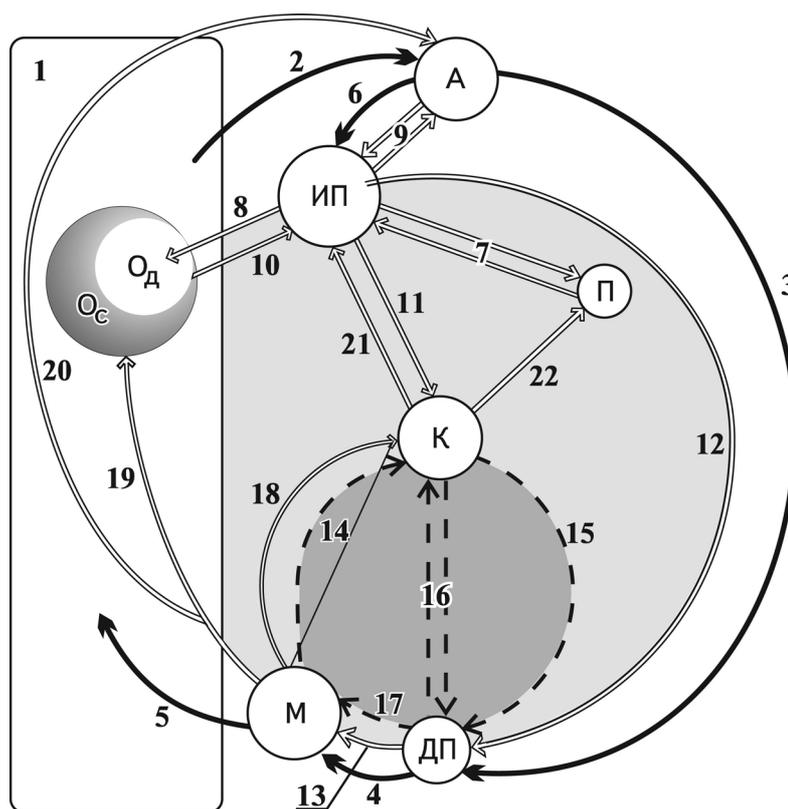
того украинского режиссера Леся Курбаса, учившего актеров *претворению*, преобразению своих движений в сценический образ.

Несколько слов о языке образов. А.В. Запорожец, его ученики и сотрудники (в их числе и я) много лет занимались проблемой формирования зрительного образа и пришли к заключению, что в его внутреннюю форму входят перцептивные движения и действия, которые привели к его формированию. Входит и слово, посредством которого возможна актуализация образа. Другими словами, в нее входит не только «предметный остов», но и действия по его построению. Может быть, А.В. Запорожец во время своей актерской работы *увидел* образ (и аффект) изнутри, что и повлекло его к психологии.

Разумеется, не только во внутреннюю форму слова входят значения и смыслы. Предметные, перцептивные и операциональные (моторные) значения и смыслы входят во внутренние формы образа и действия. В них присутствуют и свои динамические и по-своему логические формы. Таким образом, мы приходим к тому, что исследования Г.Г. Шпета, Н.А. Бернштейна и А.В. Запорожца дают основания говорить об общности строения слова, образа и действия. Все они имеют свои внешние и внутренние формы. Это не простая аналогия, а сущностное сходство, так как каждое из этих образований (орудий, инструментов, артефактов, функциональных органов, языков и т. п.), выступающее в роли средства поведения, деятельности, коммуникации, интеллекта, может иметь в своей внутренней форме два других. Действие содержит в себе слово и образ;

Рис. 3

Функциональная модель предметного действия (Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко, 1982)



Примечание. А – афферентатор полимодальный, П – схемы памяти, О_д – образ действия, О_с – образ ситуации, ИП – интегральная программа, план действия, М – моторный компонент, ДП – дифференциальная программа, К – контроль и коррекция; 1 – предметная ситуация (двигательная задача, мотив), 2 – установочный сигнал, 3 – текущие и экстренные сигналы, 4 – текущие и экстренные команды, 5 – изменение предметной ситуации, 6 – информация из окружающей среды, 7 – информация из схем памяти, 8 – актуализация образа, 9 – информация, релевантная двигательной задаче, 10 – формирование программы, плана действия, 11 – схема действия, 12 – детализация программ действия, 13 – моторные команды, 14 – текущая информация от движения, 15 – текущий коррекционный сигнал, 16 – упреждающая обратная связь, 17 – коррекционные моторные команды, 18 – конечная информация от движения, 19 – изменение предметной ситуации (информация для образа ситуации и образа действия), 20 – изменение предметной ситуации (информация для полимодального афферентатора, 21 – конечный результат, 22 – информация в схемы памяти.

слово — действие и образ; образ — действие и слово. Они обогащают, опосредуют, взаимопроникают и в известных пределах взаимозаменяют друг друга. Конечно, они входят в состав других внутренних форм не в первоначальном, а в сокращенном, превращенном, возможно, и в извращенном виде. Следовательно, слово, образ, действие не должны рассматриваться независимо друг от друга. Едва ли они обратимы (в смысле буквального перевода), но, как минимум, они побратимы, т. е. изначально родственны, они больше, чем знакомы, и не только узнают друг друга, но общаются друг с другом, обмениваются новостями и полноправно участвуют в построении образа мира и себя в нем, т. е. в познании, самопознании, деятельности, творчестве. Кстати, если уж говорить, подобно Н. Хомскому, о врожденности грамматических структур, то нужно быть последовательным и признать врожденность структур действия и образа. Каждая из них может быть ядром и оболочкой, оболочкой и выжимкой (ср. у О. Мандельштама: «Зрительные формы прорезаются, как зубы»).

Не противоречат ли приведенные размышления о взаимодействии внешних и внутренних форм слова, действия и образа воззрениям Г.Г. Шпета? Ответу его словами: «Чувственность и рассудок, как равным образом, случайность и необходимость,— не противоречие, а корреляты. Не то же ли в искусстве, в частности, в поэзии: воображение и разум, индивидуальное и общее, "образ" и смысл,— не противоречие, а корреляты. Внешняя и внутренняя форма — не противоречие и взаимно не требуют преодоления и устранения. Они

разделены лишь в абстракции и не заключительный синтез нужен, нужно изначальное признание единства структуры» (1999, с. 61–62). Едва ли сегодня нужно специально аргументировать, что сказанное Г.Г. Шпетом относится к чувствительности и движению, к образу и действию.

Итак, мы можем говорить о глубинном сходстве слова, образа и действия. Его основой может быть пока не выявленное и неявное единство их смысла, который, согласно Г.Г. Шпету, укоренен в бытии. В таком случае слово, образ и действие можно рассматривать не только как разные проекции мира-текста, возникающие на пути к проникновению в смысл — смысл бытия. Все вместе они подобны магическому кристаллу, отражающему разные грани последнего.

Гетерогенез слова, действия и образа

Возникает вопрос, достаточно ли зафиксированного нами глубинного сходства слова, образа и действия для категоричного утверждения (Шпета), что именно слово является началом и источником познания (и даже сознания, которое он характеризовал как слово: «Игра и жизнь сознания — слово на слово, диалог»)?

В этом пункте я выскажу не менее категоричное положение. У человека нет «чистых» невербальных или довербальных языков коммуникации и интеллекта, как нет и чисто вербальных форм этих актов (оставим в стороне патологические и идеологические формы резонерства). Человек при всем желании не может вернуться в свое довербальное состояние, период которого к тому

же необычайно краток, если он вообще есть. Слово сопутствует ему с момента рождения и до того, как проявится во всей пышной красе (или уродстве) своих внешних форм, оно проникает во внутренние формы движений, действий, образов, аффектов ребенка. Для такого слова имеются названия: «эмбрион словесности» (Шпет), «невербальное внутреннее слово» (Мамардашвили). О «семенном логосе» говорили античные философы. «Эмбрион словесности», «семенной логос» — это точные наименования для энергичной, активной, ищущей, порождающей внутренней формы слова, которая не нашла еще (или потеряла) выражения в имманентной ей внешней форме и до поры до времени скрытой под поверхностью других языков: моторных, перцептивных, знаково-символических и т. д. Если угодно, скрытой под покровом молчания или «мычания». Предмет в темноте одевается светом молнии, а слово начинает освещать предмет изнутри. Прислушаемся к близким Г.Г. Шпету размышлениям О. Мандельштама: «Словесное представление — сложный комплекс явлений, связь, «система». Значимость слова можно рассматривать, как свечу, горящую в бумажном фонаре, и обратно, звуковое представление, так называемая фонема, может быть помещена внутри значимости, как та же самая свеча в том же самом фонаре» (1987, с. 66).

Когда же внутреннее слово выныривает на поверхность, найдя свою внешнюю форму, чтобы воплотиться в ней, оно сократит, свернет и сохранит, но теперь в качестве своей внутренней формы те внешние формы действия, образа, в лоне которых оно

созревало и развивалось. Так, например, в структуре слова Г.Г. Шпет располагал образ как *suī generis*, внутреннюю поэтическую форму между звукословом и логической формой. Как самостоятельный предмет изучения он поместил его между «вещью» и «идеей» (1989, с. 445), т. е. там же, где П.А. Флоренский помещал символ. В свою очередь, языки действий, образов, становясь внутренними формами слова, сохраняют свои динамические свойства и не останавливаются в своем развитии. Такая логика не нова. Б. Спиноза говорил о памяти, как об ищущем себя интеллекте. Мы с Н.Д. Гордеевой рассматриваем живое движение как ищущий себя смысл. Видимо, и образ предмета может рассматриваться как ищущее себя слово. Позднее слово начнет искать адекватные ему образы действия или художественные образы. В последнем случае, согласно А. Бергсону, требуется максимальное умственное усилие.

Хотя семенной логос — это слово до слова (и не внутренняя речь!), но все же слово! Рискну предположить, что в этом смысле возникающее у младенца «дело» с самого начала становится словом. По крайней мере, уже блаженный Августин считал, что знаковая деятельность младенца (она же управляющая окружающими его взрослыми!) возникает раньше всех остальных. (У некоторых и с возрастом она остается единственной!) Плач или знаковое, складывающееся до исполнительного действия движение, например, ручки младенца к предмету, адресовано говорящему. Не уверен, так ли уж прав был Л.С. Выготский, утверждавший, что младенец, впервые породивший знак, узнает об этом последним.

Журден тоже не сразу узнал, что он говорит прозой, но ведь говорит же. Известно, что ухо младенца с двух-трехмесячного возраста начинает выделять фонемы родного языка и становится «глухим» к фонемам других языков. Очень рано слово из «звука пустого» превращается, как минимум, в значащее «ощущение» и само вызывает у младенца комплекс оживления. Младенец ждет слова и уже в двухмесячном возрасте фиксирует свой взор преимущественно на глазах и губах взрослого (Ф. Салапатека). Он впитывает (практически с молоком матери) человеческое и человеческое слово, и оно становится «семенным логосом». Таким образом, у человека с самого раннего детства все языки становятся вербальными, их оплодотворяет проникающее в их внутреннюю форму слово. Внутри них оно созревает и растет. Косвенным подтверждением этого является хорошо известный взрывной характер начала детского говорения (М. Монтессори называла это эксплозией детского языка), когда ребенок захлебывается в словах и фрустрирует по поводу непонимающего взрослого. Потребность ребенка в языке становится одной из самых сильных. В. Гумбольдт характеризовал ее как душевное требование облечь и вынести в звук все, что только воспринимается и ощущается. Значит, уже в самом раннем детстве происходят два *стремительно* идущих и противоположно направленных процесса — окультуривание натуральных функций и натурализация культурных (ср. у Иосифа Бродского: скорость внутреннего прогресса быстрее, чем скорость мира). Поэтому-то мы говорим о культуре как о

второй, а по сути — о первой природе человека. Б. Паскаль оптимистически считал, что «все можно сделать естественным».

В. Гумбольдт был прав, говоря, что «язык сильнее нас». Это настолько верно, что слишком часто человек вместо того, чтобы пользоваться словом, как орудием, сам становится орудием или органом языка. Хорошо, если таким органом становится, например, поэт, а не чеховский чиновник, не знавший, что значит встретившийся в тексте восклицательный знак.

Изложенное выше позволяет сделать заключение о гетерогенности слова, образа и действия, а их становление и развитие назвать гетерогенезом, в котором ведущую роль играет слово. Возможно, сам Г.Г. Шпет и не нуждался в такой аргументации, утверждая, что слово есть главный принцип познания. Но мне она была нужна для лучшего понимания этого утверждения.

Относительность дихотомии «внешнего» и «внутреннего»

Обратимся, наконец, к вопросу: могут ли изложенные положения о гетерогенности слова, образа и действия и об их гетерогенезе помочь в анализе творчества? Сегодня можно считать общим местом положение о том, что источник творчества расположен «внутри». В.В. Кандинский решительно и ярко выразил эту мысль: «Внешнее, не рожденное внутренним, мертворожденно» (Кандинский, 2004, с. 28). Можно согласиться с П. Жане, Ж. Пиаже, Л.С. Выготским и др. в том, что источником внутреннего являются внешнее поведение и

предметная деятельность, которые, между прочим, не могут не иметь своего не слишком нам известного и понятного внутреннего. Так что в каждом из эмпирически несомненных актов интериоризации и экстериоризации имеются свои неизвестные, поэтому мы не имеем права делать заключения об их симметричности или легко и бездумно выводить внутреннее из внешнего и наоборот. Можно, конечно, сказать, что интериоризация — это погребение (похороны) внешней предметной деятельности, а экстериоризация — это ее эксгумация, но не лучше ли поискать другой ход мысли.

Понятия «гетерогенность» и «гетерогенез» обязывают. Они означают нечто большее, чем «микст» или «синкрет». Представим себе «слово» во всей полноте его внешних и внутренних форм. Напомню, что, согласно Г.Г. Шпету, слово — это «социально-культурная вещь». Как таковая, она не может находиться только вовне или только внутри. Она и там, и там. Г.Г. Шпет допускал, что внешнее без внутреннего может быть (можно представить себе слово как звук пустой), но он настаивал, что нет ни одного атома внутреннего без внешнего. Г.Г. Шпет разделяет мысль В. Гумбольдта, что язык (значит, и слово) в каждый момент своего существования должен обладать тем, что делает его целым (Шпет, 1999, с. 44). А целое включает в свой состав и внешнее, и внутреннее. При этом Г.Г. Шпет не отрицает принципиальной неполноты момента, но отмечает ее своеобразие. Неполнота в данный момент тотчас же в следующий момент заполняется. «Противоречие, которое открывается между

заданной полнотою конкретного предмета и наличною неполнотою его для каждого момента, разрешается его собственным становлением, самим путем, непрерывным осуществлением» (Шпет, 1999, с. 39). К этому можно добавить, что в живых моментах, в мигах настоящего открывается целое, которое содержит и внутреннее, и внешнее, а также настоящее, прошлое и будущее. Такие моменты представляют собой виртуальные единицы вечности (Зинченко, 2005). Эти же рассуждения справедливы для других гетерогенных «слов», будь то слова-образы или слова-действия. Последнее доказано благодаря микроструктурному и микродинамическому анализу живого движения (Гордеева, 1995).

При такой трактовке гетерогенеза натуралистически понимаемая дихотомия внешнего и внутреннего представляет собой не более чем удобную фигуру речи, от которой, впрочем, не так легко отказаться в силу ее привычности. Она же провоцирует многих помещать внутреннее в глубины мозга или в тайны бессознательного. Первый вариант вне науки, а что касается бессознательного, то здесь уместно вспомнить его лингвоцентрическую трактовку Ж. Лаканом. Бессознательное зависит от языка, оно структурировано, как язык. Оно говорит, зависит от языка и бывает только у существа говорящего. Наконец, у него есть слушатель. Ведь бессознательное, впрочем, как и сознание, может себя выразить лишь посредством языков, доступных человеку, прежде всего в слове, образе и действии. А два последних, как мы видели, «пропитаны» словом или, точнее, — одушевлены словом.

Если поверить Ж. Лакану и принять терминологию Г.Г. Шпета, то бессознательное — такое же социально-культурное явление, как слово, и такая же культурно-историческая вещь, как сознание, т. е. оно также имеет свое внешнее и свое внутреннее. Значит, «внутреннее» — не более чем метафора, к тому же среди ряда эпистемологических метафор, помогающих представить и понять творческий акт, не самая удачная.

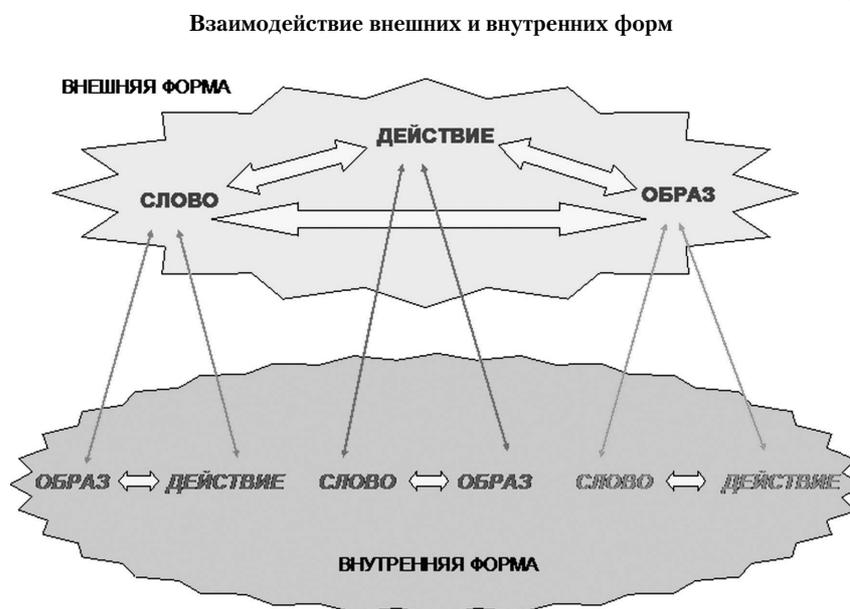
Метафора «плавильного тигля»

Обратимся к метафоре плавильного тигля (*melting pot*) В. Гумбольдта, которая может быть представлена как некоторое виртуальное, но вполне функциональное пространство или образно-концептуальная модель проблемной ситуации, в котором переплавляются, смешиваются, разъединяются, вновь соединяются и приобретают новые очертания внутренние формы слова, образа и действия. В тигле «внутренний огонь, пламеня то больше, то меньше, то ярче, то приглушенней, то живее, то медленней, переливается в выражение каждой мысли и каждой рвущейся вовне череды образов» (Гумбольдт, 1984, с. 105). Л. Витгенштейн, более чем 100 лет спустя после В. Гумбольдта, в письме Б. Расселу использовал ту же метафору: «Моя логика вся в плавильном тигле (*in the melting pot*)». Позже он комментировал ее: «Через полмесяца из расплавленной неопределенности выделяются очертания, совсем не похожие на то, что понимал под логикой Б. Рассел» (см.: Бибахин, 2005, с. 29). Замечу, что в плавильном тигле Л. Витгенштейна переплавились в

неопределенность, в некий, видимо, *плодотворный хаос* именно *логические формы*. М.К. Мамардашвили говорил о переплавке и кипении в «котле cogito»: «Без огня нет формы. Мы ведь глине придаем форму только огнем». Что же представляет собой реальность или «материя», находящаяся в этом «громокипящем кубке» (И. Северянин), в недрах или в ядре духа, где творится внешняя или наружная жизнь? Ответ вытекает из изложенного выше: переплавляются внутренние формы слова, действия и образа, находящиеся в тигле (см. рис. 4). Каждая из рассмотренных форм может быть представлена как своего рода органическая молекула, в которой образ, слово и дело связаны друг с другом посредством омывающей их «кровеносной системы смысла» (метафора Шпета). Следует учесть, что образ, слово и действие входят в соответствующие внутренние формы не названиями, а своими же собственными и, как показывает экспериментальная психология, сложнейшими структурами, хотя, возможно, и свернутыми до схем, подобных «семенному логосу», но не только как к зародышу развития, но и как к функциональному зародышу актуализации. Такие же схемы имеются в сфере перцепции и моторики.

Прежде чем характеризовать эти схемы, остановимся на аргументации Г.Г. Шпета по поводу того, почему именно внутренним формам, а не так называемому содержанию следует уделять главное внимание при эстетическом анализе поэзии и прозы, что, на мой взгляд, имеет более общее значение и непосредственно относится к анализу творчества. Замечу, что Л.С. Выготский, слушавший

Рис. 4



лекции Г.Г. Шпета и работавший в его семинаре, в своей «Психологии искусства» и в других произведениях игнорировал понятие «внутренней формы» и в соответствии с эстетической традицией разворачивал драму психологии искусства, основываясь на понятиях формы и содержания. Он рассматривал художественное творчество как преодоление содержания формой, что само по себе чрезвычайно интересно. Но, согласно Г.Г. Шпету, всякое «неопределенное содержание», от которого исходят, есть сложная структура форм, из коих каждая имеет соотносительное «содержание». Сказанное справедливо независимо от того, представлено ли содержание вовне или внутри. Г.Г. Шпет настаивает на том, что внутренние формы, руководимые реализуемой в слове идеей прагматического, научного, поэтического сообщения об объективных вещах и соот-

ношениях, также объективны: «Внутренние формы вообще суть объективные законы и алгоритмы осуществляемого смысла, это — формы, погруженные в само культурное бытие и его изнутри организующие» (Шпет, 1999, с. 215). Значит, внутренние формы — это не красивый ахматовский сор, из которого растут стихи, не шевелящийся хаос и не диффузное содержание. Иное дело, что они энергийны, динамичны, подвергаются (под руководством идеи) декомпозиции (если угодно — деконструкции) и композиции — претворению и преобразению.

Сказанное Г.Г. Шпетом о динамичности логических внутренних слов относится и к внутренним формам образа и действия, где есть своя логика и своя динамика, как минимум, внутренняя упорядоченность. Она постепенно вскрывается когнитивной психологией и психологией действия.

Думаю, что онтологические внутренние формы слова не только оплодотворяют онтические формы образа и действия, но и кое-что заимствуют у них. Как показывают исследования движения и действия, онтическое не обязательно дорефлективное (это отдельная проблема, заслуживающая специального изложения).

Вернемся к плавильному тиглю. В нем, конечно, преодолевается содержание, но содержание уже оформленное, пусть и распавшееся на отдельные фрагменты, осколки форм, но осколки, омытые «кровеносной системой смысла», сами ставшие молекулами, каплями, атомами смысла, его «материей». Их «рой превращается в строй» (А. Белый), возникает новая форма, которую Г.Г. Шпет называл *формой форм*. Его, конечно, можно упрекнуть в избыточном логизме трактовки творчества, но это скорее следует воспринимать как реакцию на распространенные и до наших дней иррациональные, вплоть до мистических, трактовки творчества. Впрочем, он не отрицал его спонтанности: «Начиная с момента выбора сюжета и до последнего момента завершения творческой работы, стилизующая фантазия действует спонтанно, однако каждый шаг здесь есть вместе и рефлексия, раскрывающая формальные и идеальные законы, методы, внутренние формы и пр. усвоенного образца» (Шпет, 1999, с. 225). Рефлексия в контексте спонтанного творчества понимается Г.Г. Шпетом как особая санкция — смысловая. Не только для психологии творчества, но и для психологии в целом такое совмещение спонтанности и рефлексивности беспрецедентно и освобождает науку от

гнета бессознательного. Это не так легко. Соблазн бессознательного слишком велик. Например, представитель постструктурализма Ю. Кристева помещает изобретенный ею «генотип слова» в якобы неподвластные кодам и структурам бессознательное.

Как следует из вышеизложенного, внутренние формы гетерогенны, т. е. каждая из них не является «чистой культурой». Парадокс и загадка состоят в том, как подобный гетерогенез, опирающийся на множественные гетерогенные формы, в итоге, так сказать, на выходе дает «чистые культуры» — внешние формы, порождает, «выплавляет» стиль. Стиль слова, живописи, скульптуры, танца, мышления и мысли, стиль поведения, наконец.

За каждым произведением угадывается (или не угадается) богатое внутреннее содержание, богатство скрытых за ним внутренних форм. Не случайно Леонардо да Винчи сказал о живописи, что она есть «*cosa mentale*» — ментальная вещь, т. е. она, по определению, гетерогенна. Сумеет ли мы увидеть в произведении искусства его волшебную алхимию, сумеем ли проникнуть, увидеть за его чистейшими формами «бахрому» их внутренних форм, их смысл и значение? Это уже проблема нашей внутренней культуры, вкуса, богатства или бедности (иногда дикости) нашей собственной внутренней формы.

Викарные действия с нереализуемыми вовне моторными программами

Мне осталось обсудить последний по очереди, но не по значимости,

вопрос. С каким опытом психологии соотносятся представления о внутренних формах слова, действия и образа? Казалось бы, прежде всего понятие внутренней формы соответствует широко используемому в философии и психологии понятию «схемы». Примером могут служить: «схемное видение» (Р. Декарт); «трансцендентальная схема» как инструмент продуктивного воображения (И. Кант); «динамическая схема» (А. Бергсон); «мнемическая схема» (Ф. Бартлет); «сенсомоторная схема» (Ж. Пиаже). Общеупотребительными стали термины: перцептивные, оперативные, концептуальные схемы и т. д. Г.Г. Шпет весьма скептически относился к рассудочному схематизму И. Канта, так как он с самого начала считает, что рассудок глухонемой и бессловесный. Г.Г. Шпет приводит высказывание самого И. Канта, который называет схематизм «некоторым скрытым искусством в глубине человека» (Шпет, 1999, с. 144). Мне кажется, что и психологи, как философы и методологи, схематизировали понятие схемы: оно стало чем-то вроде повисшего в пустоте объяснительного принципа, «схематизма» психологического сознания, хотя это понятие само нуждается в объяснении и конкретизации. По мнению Г.Г. Шпета, понятие «внутренней формы» В. Гумбольдт ввел как оппозицию кантовскому понятию «схема».

Внутренняя словесно-логическая форма — не схема, не формула, а закон самого образования живого понятия, т. е. закон движения как развития, последовательную смену моментов которого Г.Г. Шпет называет диалектической сменой. Такая смена

отображает развитие самого смысла: его преобразование, даже пресуществление. Г.Г. Шпет умножает эпитеты. Внутренняя форма — прием, способ, метод формирования слов-понятий. Не только. Внутренняя форма — это отношение внешней сигнификативной формы и предметной формы вещного содержания. Отношение, а не условная связь, не рефлекс, не сигнал сигналов, не ассоциация. Отношение, которое нужно понимать как движение и жизнь внутренней формы, как развитие, осуществляющееся в *способах* соотнесения сигнификата и предметной формы. Открывающиеся в языке законы связаны друг с другом, но и согласованы и взаимодействуют с законами созерцания, мышления, действия, чувствования. Эти законы называются также живым комбинированием, интеллектуальными алгоритмами-приемами и, наконец, характеризуются как пути (Шпет, 1999, с. 124–125). «Движение» и «путь» — это ключевые слова в дальнейшем изложении (к ним можно лишь добавить «жизнь» и «истину»).

После конкретизации Г.Г. Шпетом понятия «внутренняя форма» возвращение к понятию «схема», даже с указанием на ее динамичность, едва ли целесообразно. Сказанное не означает, что нужно игнорировать накопленное психологией позитивное содержание, которое имеется, например, в понятии «сенсомоторная схема» и ему подобных.

Если внутренняя форма есть движение и путь, попробуем разобраться, какими средствами они осуществляются и достигаются. Представим себе, что мы совершаем (проигрываем) некоторое действие до действия,

произносим слова во внутренней речи, оперируем или манипулируем некоторым зрительным образом. Если последнее представить трудно, то поверим, что это легко делают дети-эйдетики и многие взрослые. При совершении таких доступных самонаблюдению актов многократно регистрировалась электромиограмма (в первых двух случаях) или движение глаз в случае зрительного представления. Значит, то, что обычно называют «внутренним действием» (исполнительным, речевым, перцептивным, умственным), или «действием во внутреннем плане», — не метафора. А действие, имеющее собственную доступную регистрации эффекторную. Так называемое внутреннее оказывается внешним. Регистрируемые движения интерпретируются двояко. Во-первых, как приведение соответствующих систем (виртуальных функциональных органов — в терминологии А.А. Ухтомского и Н.А. Бернштейна) в динамическое состояние готовности к выполнению действий. Во-вторых, как викарное, т.е. замещающее оперирование, манипулирование с реальными объектами и тем не менее дающее вполне реальный, осязаемый результат. Викарные действия должны обеспечиваться соответствующими, построенными ранее моторными программами (схемами). Естественно, на совершение викарных действий откликается не только периферия, но и соответствующие области мозга, что давно и хорошо известно по многочисленным записям ЭЭГ. А теперь представим себе (а скорее поверим), что подобные действия человек совершает в интервалах времени, недоступных самонаблюдению,

совершает с высокой скоростью и продуктивностью. Иногда они недоступны даже самоощущению. Данные, подтверждающие это, накоплены когнитивной психологией, психологией действия, психологией искусства, психологией шахматной игры и т. п. В такие «темные мгновения» совершаются многочисленные преобразования знаково-символической и образной информации. Для получения достоверных данных («откликов») о возможных физиологических механизмах осуществления таких актов недостаточно использовать разрешающую способность методов психофизиологии и нейропсихологии. С их помощью устанавливаются лишь факты изменения активности тех или иных структур мозга. Зато достаточна разрешающая способность психологических методов микроструктурного и микродинамического анализа когнитивных и исполнительных актов, дающих вполне достоверные и объективные результаты (см.: Зинченко, 2007). Ограничусь двумя примерами.

Первый пример из сферы шахматной игры. Когда профессионального шахматиста-гроссмейстера попросили запомнить фигуры и их расположение, показав ему на 0.5 секунды сложную шахматную позицию, он ответил: «Я не запомнил ни того, ни другого, но могу сказать, что позиция белых слабее» (устное сообщение В.Б. Малкина). Это хороший пример извлечения смысла ситуации без кропотливого анализа значений. Нечто подобное, видимо, происходит в сеансах одновременной игры на многих досках вслепую.

Второй пример из сферы арифметических операций. Не буду ссылаться

на феноменальных «счетчиков»; они вне научной интерпретации. Но есть, так сказать, профессиональные счетчики — энтузиасты клубов и школ абак (от латинского *abacus* — разновидность счета), распространенных в Японии. Абак — это внешнее средство счета. Число на нем записывается в виде конфигурации бусинок. В результате обучения абак становится внутренним (или собственным) средством деятельности и работа на нем протекает во внутреннем плане. Мастера абак оперируют числами со скоростью 5–10 чисел в секунду. При умножении двух- и трехзначных чисел или четырехзначного на двухзначное число ответ дается в пределах пяти секунд (Natanо, 1997; Коул, 2007). Еще более высокая скорость оперирования числами получена в исследованиях кратковременной памяти (Зинченко, Вучетич, 1970). При такой скорости недостаточно времени для проговаривания чисел ни в громкой, ни во внутренней речи. Попытки проговаривания во внутренней речи резко снижают точность ответа. Аналогичные результаты получаются при решении задач на манипулирование зрительными формами, их мысленного вращения (*mental rotations*). Значит, оперирование может осуществляться с невербализированными программами слов или с невизуализированными программами знаков, образов, или, наконец, с неактуализированными программами моторных действий, выступающих носителями «невербального внутреннего слова».

Н.А. Бернштейн называл «словарь» двигательных блоков (про-

грамм, схем) «фонотекой», понимая корень слова «фон» не как звук, а в буквальном смысле слова «фон». В зависимости от задач моторные программы при своей реализации могут порождать или действие, или образ, или слово. Здесь возникает много вопросов, заслуживающих специального исследования и обсуждения. Являются такие программы амодальными, полимодальными или специфическими? Например, если в плавильном тигле внутренние формы представлены специализированными моторными программами, то возможно установление между ними отношений по типу смыслового резонанса. Последний обеспечивает эффект языкового пула, о котором говорилось выше.

Главная мысль состоит в том, что именно викарные действия, совершаемые с собственными нереализуемыми вовне моторными программами, обеспечивают *динамику* внутренних форм, о которой постоянно говорил Г.Г. Шпет. Они же обеспечивают и работу плавильного тигля, в котором происходит переплавка внутренних форм и порождение нового слова, нового образа или нового действия, т. е. произведения, наполненного своими внутренними формами (формами форм). Произведение есть вызов нашей способности вчувствования, понимания и интерпретации, способности «вглядываться в строки, как в морщины задумчивости» (Р.М. Рильке). Остановлюсь на этом, поскольку теперь следует начинать новый разговор о механизмах (плохое слово) или о драме творчества.

Литература

- Бернштейн Н.А.* Физиология движения и активности. М.: Наука, 1990.
- Беспалов Б.И.* Действие. Психологические механизмы визуального мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Бибихин В.В.* Витгенштейн: смена аспекта. М.: Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005.
- Вутецич Г.Г., Зинченко В.П.* Сканирование последовательно фиксируемых следов в кратковременной зрительной памяти // Вопросы психологии. 1970. № 1. С. 39–52.
- Гордеева Н.Д.* Экспериментальная психология исполнительного действия. М.: Тривола, 1995.
- Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Функциональная структура действия. М.: Изд-во МГУ, 1982.
- Гордеева Н.Д., Зинченко В.П.* Роль рефлексии в построении предметного действия // Человек. 2001. № 6. С. 26–41.
- Гумбольдт В.фон.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.
- Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. В 2 т. М.: Педагогика, 1986.
- Зинченко В.П.* Перцептивные и мнемические элементы творческой деятельности // Вопросы психологии. 1968. № 4. С. 3–7.
- Зинченко В.П.* Живое время (и пространство) в течении философско-поэтической мысли // Вопросы философии. 2005. № 5. С. 20–46.
- Зинченко В.П.* Мысль и слово: подходы Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета (продолжение разговора) // Густав Шпет и современные проблемы гуманитарного знания. М.: Языки русской культуры, 2006. С. 82–134.
- Зинченко В.П.* Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito» // Современный когнитивный подход: философия и когнитивные науки. М.: Канон, 2007. С. 375–434.
- Зинченко В.П.* Порождение и метаморфозы смысла. От метафоры к метаформе // Точки-Puncta. 2007. № 1. С. 80–115.
- Зинченко В.П., Вергилес Н.Ю.* Формирование зрительного образа. М.: МГУ, 1969.
- Кандинский В.* Точка и линия на плоскости. СПб.: Азбука-классика, 2004.
- Коул М.* Переплетение филогенетической и культурной истории в онтогенезе // Культурно-историческая психология. 2007. № 3 (в печати).
- Мамардашвили М.К.* Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000.
- Мандельштам О.* Слово и культура. М.: Советский писатель, 1987.
- Остин Дж.* Избранное. М.: Идея-Пресс, 1999.
- Хант Г.Т.* О природе сознания. М.: АСТ, 2004.
- Шпет Г.Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989.
- Шпет Г.Г.* Внутренняя форма слова. Иваново: ИГУ, 1999.
- Cole M.* Culture and cognitive development in phylogenetic, historical development in phylogenetic, historical, and ontogenetic perspective // D. Kuhn and R. Siegler (eds.). Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Cognition, perception and language. N. Y.: Wiley, 2006. P. 636–683.
- Hatano G.* Commentary: Core domains of thought, innate constraints, and socio-cultural contexts // H. M. Wellman and K. Inagaki (eds.). The Emergence of Core Domains of Thought: Children's Reasoning About Physical, Psychological, and Biological Phenomena. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. P. 71–78.

Zinchenko Vladimir P. Thought and Word the Approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet // H. Daniels, M. Cole and J.V. Wertsch (eds.). The Cambridge Compa-

nion to – Vygotsky. Cambridge University Press, 2007. P. 212–245.

Zinchenko V.P., Vergiles N. Yu. Formation of visual images. N. Y.: Consultants Bureacy, 1972.

АЛЬТЕР-АЛЬТРУИЗМ

А.Н. ПОДДЬЯКОВ



Поддьяков Александр Николаевич — заместитель декана факультета психологии ГУ ВШЭ, доктор психологических наук.

Области научных интересов: исследовательское поведение, мышление и творчество человека, психология решения комплексных задач, психология экономического поведения, обучение и развитие. Имеет более 100 научных публикаций. Информация о его исследованиях представлена в издании «Who's who in science and engineering» (2005–2006). Член редколлегий журналов «Психология. Журнал Высшей школы экономики», «Исследовательская работа школьников», «Mathematical thinking and learning». Член Международного общества изучения развития поведения (ISSBD).
Контакты: alpod@gol.ru

Резюме

В статье доказывается, что в традиционном понятии альтруизма не дифференцированы представления о двух существенно различающихся типах неэгоистических установок и поведения. Один тип предполагает общую гуманистическую установку помогать другим без специальной дифференциации этих других. Второй тип предполагает, что субъект, игнорируя собственные интересы, помогает другому, но особым образом — нанося ущерб его соперникам. Для обозначения такой установки и поведения предлагается понятие «альтернативный альтруизм», или «альтер-альтруизм». Представлена классификация различных человеческих деятельностей в трехмерном пространстве «содействие — противодействие — исполнение/рефлексия». Описаны проявления альтер-альтруизма по отношению к «чужим» и «своим». Обсуждаются нравственные дилеммы альтер-альтруистической деятельности и ставятся задачи будущих исследований.

Начиная с О. Конта, разные авторы рассматривают оппозицию «эгоизм — альтруизм», где альтруизм понимается как «правило нравственной деятельности, признающее обязанностью человека ставить интересы других людей выше личных

интересов; установка, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних и общего блага», а эгоизм — противоположное понятие (Мещеряков, 2003).

С нашей точки зрения, в таком понимании не обозначены сколько-нибудь

дифференцированные представления о двух типах *неэгоистических* установок и поведения. Несмотря на свой общий неэгоистический характер, эти типы различаются — и объективно, и субъективно — вплоть до противоположности.

Один тип предполагает общую гуманистическую установку, готовность помогать другим без специальной дифференциации этих других. Второй тип предполагает, что субъект, игнорируя собственные интересы, помогает другому, но особым образом — защищая его от соперников (врагов, конкурентов) и нанося ущерб их интересам. Каждый субъект здесь может быть индивидуальным или групповым. Защита родины, борьба с терроризмом, преступностью, самоотверженная защита другого человека от чужой нефизической и физической агрессии и т. п. — примеры такой деятельности. Здесь тоже работает установка, выражающаяся в готовности приносить жертвы в пользу ближних, однако в число этих жертв включается не только сам субъект, но и другие, отличающиеся от ближних и противостоящие им.

Приведем пример, связанный с использованием общедоступных интернет-технологий в террористической и антитеррористической деятельности. В своем интервью журналу «Компьютерра» Яэль Шахар, сотрудница Контртеррористического института, подчеркивает: «Интернет должен быть для «них» (терро-

ристов.— *А.П.*) небезопасен, и надо дать «им» это почувствовать... Нам очень важно знать, чему они учат друг друга. В форумах, на сайтах мы видим оружие, которое они предпочитают... В таких случаях мы можем вмешаться в дискуссию (под видом одного из участников. — *А.П.*) и сказать: нет, это неэффективно, лучше попробуйте вот это. Это же открытый университет — что-то вроде википедии. Можно подсказать им идею глушителя, но такого, что размер слишком мал. И предложить испытать его со студентами, посмотреть, как он работает. То же со взрывчаткой: легко придумать новые варианты состава, выложить на сайт открытого университета — и на следующий день посмотреть, у кого не хватает пальцев на руках» (*Левкович-Маслюк, с. 25–26*).

Этот прием троянского обучения¹ террористов таким рецептам взрывчатых веществ, после реализации которых у них отрывает пальцы, конечно, является макиавеллистским. Но кто рискнет осудить его применение после того, как вполне добротнo, отнюдь не «по-троянски» обученные террористы целенаправленно убивают тысячи обычных людей по всему миру, стремясь к как можно более тяжелым жертвам, в том числе среди детей? Вероятно, осудили бы сами террористы, которые в случае прочтения интервью еще раз убедились бы в отвратительном вероломстве тех, кто им противостоит.

Такие ситуации мало подходят под описание традиционно понимаемого

¹Троянское обучение — скрытое обучение другого субъекта тому, что для него невыгодно, вредно, опасно, но соответствует интересам организатора обучения. Понятие образовано от метафоры «троянский конь» (Поддяков, 2004, 2006).

альтруизма общей гуманистической направленности. В отличие от обычного, это «воинствующий альтруизм», что звучит оксюмороном. Кроме того, за этим используемым в некоторых ситуациях словосочетанием стоит совсем другое значение — насильственное осчастливливание, благодетельствование человека, когда он этому сопротивляется; то, что В. Тендряков назвал «ковать счастье людей на их головах». Однако здесь нет в явном виде готовности ущемлять интересы одних субъектов ради помощи другим.

Поэтому мы считаем необходимым ввести специальное понятие, обозначающее эту установку и поведение. В качестве рабочего мы предлагаем термин «альтернативный альтруизм», или «альтер-альтруизм». Его выбор связан со следующими соображениями. Исходное понятие «альтруизм» образовано от латинского «alter» — «другой», «противоположный». Таким образом, «альтернативный альтруизм» означает другой альтруизм, по ряду параметров противоположный традиционно понимаемому. Удвоение основы «альтер» позволяет показать, что в альтер-альтруизме центральным является отношение не к себе (как в эгоизме) и не к недифференцированным другим (как в альтруизме), а к *нескольким* другим, отличным друг от друга настолько, что «одних других» надо самоотверженно защищать, а интересы «других других» — целенаправленно ущемлять. Если эгоизм — «человечность по отношению к себе за счет бесчеловечности по отношению к другому», альтруизм — «человечность по отношению к другому за счет бесчеловечности по

отношению к себе» (Суворов, 1996, с. 11; см. также: Березина, 2001), то альтер-альтруизм — «человечность по отношению к одним за счет бесчеловечности по отношению к другим».

Классификация целей и типов деятельности

В целом представляется, что оппозиция «эгоистические — альтруистические цели» должна быть расширена и включать следующее:

- а) чисто эгоистические цели;
- б) чисто альтруистические, бескорыстно добрые цели;
- в) «бескорыстно злые» цели;
- г) цели комплексные, сложные в отношении других людей — например, предполагающие альтруистическую помощь одним субъектам при одновременном и взаимосвязанном нанесении ущерба другим, поскольку без этого ущерба помощь представляется субъекту невозможной.

Понятие бескорыстного зла широко использовал С. Лем, анализируя ситуации, в которых одни люди по своей инициативе наносят ущерб другим людям (вплоть до их массовых убийств), не получая от этого никакой выгоды или даже неся некоторый ущерб (причем речь не идет о садистском удовольствии, получение которого можно было бы считать эгоистической, корыстной целью). Он считал, что недооцененное и малоизученное стремление творить бескорыстное зло играет важную роль как в человеческих отношениях, так и в развитии цивилизации (Лем, 2003; Так говорил... Лем, 2006). Э. Фромм использует достаточно близкое по смыслу (но не тождественное)

понятие «злокачественная агрессия», В.Н. Дружинин — «борьба жизни против жизни» (Дружинин, 2000). Мы говорим о нетождественности, поскольку злокачественная агрессия, борьба жизни против жизни может преследовать эгоистические цели, в отличие от бескорыстных зла и мизантропии, кажущихся поэтому парадоксальными.

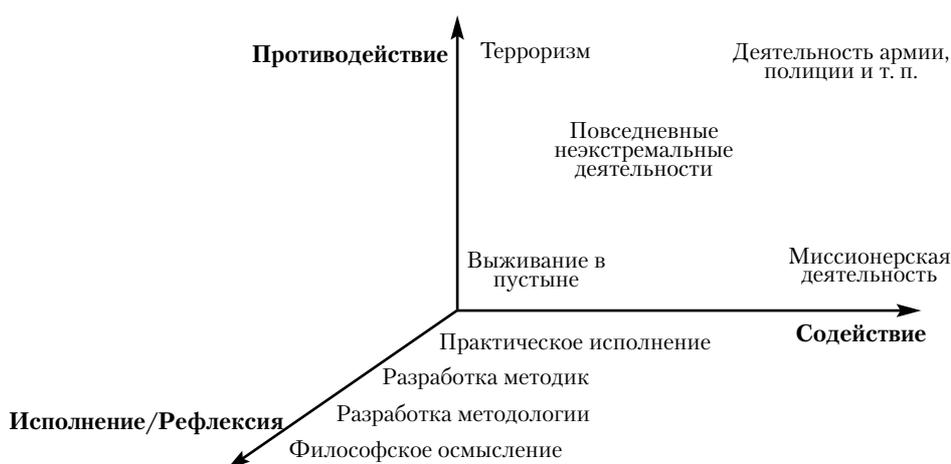
Дадим классификацию различных видов деятельности с точки зрения того, какое место в них занимает помощь, содействие, и какое — противодействие тем или иным субъектам социальных взаимодействий. (Понятия «помощь» и «содействие» мы будем употреблять здесь как синонимы.)

Для наглядности разместим различные деятельности в трехмерной системе прямоугольных координат (рис. 1). По оси X будем отмечать меру содействия, по оси Y — меру противодействия. Содействие и противодействие в данном случае должны

быть расположены именно на разных осях, а не на противоположных концах одной оси, поскольку между уровнем помощи одним субъектам и уровнем одновременного противодействия другим нет однозначного соответствия. По оси Z расположим уровни деятельности от практического уровня до теоретического: а) практическая реализация, непосредственное осуществление деятельности; б) разработка методического обеспечения деятельности; в) разработка методологии; г) философский анализ данной деятельности. Сразу подчеркнем, что конкретное наполнение уровней, которое предлагается ниже, может вызвать вопросы и возражения. Возможно, кто-то предпочтет иное дробление уровней и иное расположение деятельностей по уровням и относительно друг друга. Для нас главным является выделение этих трех измерений, а не дальнейшая внутренняя детализация.

Рис. 1

**Классификация деятельностей в трехмерном пространстве
«содействие — противодействие — исполнение/рефлексия»**



Рассмотрим некоторые деятельности, которые задают наиболее важные области в выбранном пространстве координат (Поддьяков, 2000).

Минимальные, близкие к нулевым значения по параметрам содействия, противодействия и уровню теоретической деятельности имеет, очевидно, существование человека, попавшего в безлюдную местность и вынужденного заботиться лишь о своем физическом выживании. Для подготовки к событиям подобного рода имеются так называемые «школы выживания».

По оси «Философская рефлексия» с неограниченно большой величиной помощи и нулевой величиной противодействия расположатся концепции и теории необходимости умножения добра и непротивления злу насилием. Естественно, по мере приближения этой деятельности к уровню практической реализации значения по оси «Содействие» будут становиться конечными и более определенными, а по оси «Противодействие» станут несколько превышать нулевое значение (поскольку невозможно представить себе взаимодействие, никак не ущемляющее абсолютно ничьих интересов).

По оси «Философская рефлексия» с неограниченно большой величиной противодействия и нулевой величиной помощи расположатся концепции и теории умножения зла, поклонения злу и уничтожения всего сущего, исповедуемые, например, некоторыми экстремистскими сектами и группировками. Но и они на уровне практической реализации (типа террористических актов разного масштаба) достигают лишь определен-

ных значений по оси «Противодействие», а также предполагают и некоторую минимальную помощь. Это, например, произвольная помощь членов группировки друг другу, а также невольная помощь третьим лицам, поскольку невозможно представить себе взаимодействие, ни на йоту не способствующее достижению хотя бы чьих-нибудь интересов.

К деятельности со значимым, но не абсолютным доминированием противодействия над помощью можно отнести разработку и реализацию теорий завоевания расового, национального, религиозного и т. п. господства.

К деятельности со значимым, но не абсолютным доминированием помощи над противодействием можно отнести разработку и реализацию теорий синергетики, социального сотрудничества, гуманистической психологии и педагогики, врачебную деятельность и т. п.

Максимальные, пиковые и при этом примерно равные или, по крайней мере, сопоставимые друг с другом значения и по оси «Содействие», и по оси «Противодействие» принимает широкий круг деятельностей силовых структур и связанных с ними организаций и отдельных граждан. Это деятельность служб спасения, министерств по чрезвычайным ситуациям, внутренних дел, обороны и т. п. Содержанием их альтер-альтруистической деятельности является помощь (жертвам несчастных случаев, стихийных бедствий, терактов, внешней агрессии и т. д.) путем противодействия (стихии, преступникам, армии противника и т. д.) вплоть до физического уничтожения противостоящих субъектов.

Альтер-альтруизм по отношению к своим

Выше рассматривался альтер-альтруизм в такой системе отношений, где ущерб наносится чужим. Это враждебные «они» (конкуренты, соперники, враги), которым надо противостоять, чтобы помочь своим, входящим, в свою очередь, в категорию «мы». Но альтер-альтруизм может закономерно включать нанесение ущерба и части «своих».

Здесь мы рассмотрим два класса ситуаций: а) внешняя угроза со стороны чужих и б) ограничения ресурсов, распределяемых среди своих.

Внешняя угроза со стороны чужих

Часть своих нередко приносится в жертву победе над чужими. В военных столкновениях командир может принимать решение о том, чтобы пожертвовать частью подразделения (например, группой, прикрывающей отход) с целью выполнения боевой задачи или спасения другой части подразделения. (На этой ситуации построена одна из моральных дилемм Л. Кольберга, диагностирующих уровень нравственного развития.)

На первый взгляд, парадоксально, но даже так называемые помогающие виды деятельности в областях, связанных с противодействием (военное дело, правоохранительная деятельность, жесткие спортивные единоборства и т. п.) в силу самой специфики этих областей становятся не вполне помогающими.

Рассмотрим в качестве примера обучение, эту вроде бы априори помогающую деятельность. Эффектив-

ное обучение в названных областях требует максимального приближения к условиям реального противодействия, к «боевым условиям», что сопряжено с преодолением максимально сложных препятствий и неизбежным риском для психического и физического здоровья и жизни как самих учащих, так и субъектов, выполняющих в учебных целях роль противника или роль защищаемых жертв. Муляжи, тренажеры, имитаторы и тому подобные средства смягчают ситуацию, но полностью заменить реального человека не могут в принципе. Поэтому во время военных учений, подготовки к оперативным правоохранительным мероприятиям и в других подобных ситуациях люди — свои! — получают травмы и даже гибнут, что является неизбежной платой за снижение смертности на поле настоящего боя. До тех пор, пока люди гибнут в войнах и вооруженных столкновениях, они будут неизбежно гибнуть и при подготовке к ним, в процессе обучения соответствующим видам деятельности. Таким образом, обучение в этих областях не только включает обучение физическому уничтожению противостоящих субъектов, но и предполагает травмы и гибель части самих учащих, их учебных противников и спасаемых учебных жертв уже при обучении. Например, в документальном фильме о подготовке королевских гвардейцев в Великобритании рассказывается о смертельно опасном учебном упражнении. Оно состоит в том, чтобы лежа за небольшим укрытием, перед которым положена боевая граната с вынутой чекой, не броситься бежать. Из-за своего размера укрытие надежно защищает

только очень небольшую часть пространства, где и должен лежать человек. В закадровом комментарии сообщается, что несколько человек не выдержали этого испытания, бросились бежать и погибли.

В других экстремальных случаях обучение вообще с абсолютной неизбежностью приводит к гибели самих обучившихся. Одним из самых жестких примеров может служить обучение в период Второй мировой войны камикадзе. (У летчиков-камикадзе формировали, наряду с прочими качествами, готовность не закрывать глаза при наведении самолета на цель — это очень специфическая психолого-педагогическая задача.) Хорошо обучившийся человек-камикадзе должен с неизбежностью погибнуть, а плохо обучившийся может и выжить. Другой пример — обучение животных, обрекающее их на гибель (обучение собак, подбирающихся к танкам противника и прикрепляющих к ним мины). Все это нельзя не рассматривать как крайний вариант противодействия — противодействие физическому существованию обучающегося (обучавшегося). Однако считается, что, благодаря таким методам обучения, а иногда одновременно и специального профессионального отбора, повышается безопасность тех, кого обучающиеся призваны защищать. Иначе говоря, это еще один, предельный вариант помощи посредством противодействия: противодействие, приводящее к гибели одних, является средством помощи другим — своим товарищам, своей армии, народу, государству. Кроме того, это рассматривается как средство сохранения и возвышения исповедуемых

духовных идеалов, что необходимо в период противостояния.

*Ограничения ресурсов,
распределяемых среди своих*

Семейные деньги, предназначавшиеся для оплаты образования одного ребенка, родители могут отдать на лечение второго в случае неожиданно возникшей необходимости. Значительно трагичнее ситуации, когда во время голода мать отдает часть пайка одного ребенка другому, повышая его шансы выжить и одновременно снижая шансы ребенка, потеря которого уже выглядит неизбежной. Это трагическое альтернативно-альтруистическое решение: человечность по отношению к одному за счет бесчеловечности по отношению к другому. С традиционно понимаемым альтруизмом оно имеет мало сходства — скорее оно ему противоположно.

Анализ нравственных дилемм, возникающих в такого рода ситуациях — от абсолютно реалистических до фантастических, описания которых используют лишь в экспериментах на принятие решения (например: «Нужно ли застрелить одного невинного человека, если это единственный способ спасти 20 других невинных людей?», «Прилетевшие марсиане говорят вам, что уничтожат Землю, если вы не будете пытаться маленького ребенка. Должны ли вы его пытаться?») — дает К. Санстейн (Sunstein, 2005). Заметим, что ситуация с марсианами имеет реальные прототипы в человеческой истории: в нацистских концлагерях; во время казней, когда Петр Первый требовал, чтобы головы осужденным рубили непременно их родственники,

отказ сулил неприятности не только им, но и их семьям, и т. п.

От экстремальных примеров обратимся к социальной политике, а именно к актуальной теме увеличения средней продолжительности жизни населения. Как показано в некоторых исследованиях, разные группы населения неоднородны в отношении того, сколько средств необходимо для продления их жизни: в одной группе определенный объем вложенных средств приводит к большему росту средней продолжительности жизни, чем в другой, где увеличивать продолжительность трудно. Чиновник, опирающийся на формальный критерий среднего удлинения жизни по всей популяции, имеет большой соблазн вкладывать в поддержку второй группы значительно меньше средств (если вкладывать вообще, можно пообещать заняться ею позднее). Прямой корысти, эгоизма здесь нет в случае искреннего убеждения, что это, по совокупности, оптимальное решение. Не совсем ясно, правда, как должны себя чувствовать те, кому отказали в мерах по продлению жизни. Аналогичные ситуации, хотя и в меньшем масштабе, случаются в больницах, когда врачам надо решать, в кого из пациентов вкладываться, а кого — оставить.

Принятие решения в такого рода ситуациях осложняется тем, как сформулирована задача, в каких терминах описана ситуация. Д. Канеман и А. Тверски разработали экспериментальные задачи для изучения влияния формулировок (Канеман, Тверски, 2003). Одна из таких задач («Азиатская болезнь») имеет прямое отношение к теме альтер-альтруизма.

Испытуемому предлагается представить себя президентом страны, в которой вспыхнула эпидемия неизвестной болезни. От нее могут умереть 600 человек. Если принять программу борьбы А, будут спасены 200 жизней; если принять программу В, существует один шанс из трех, что все 600 человек будут спасены, и два шанса из трех, что спасти не удастся никого. Результаты показывают, что большинство испытуемых выбирают программу А.

Другой группе испытуемых при той же исходной информации об эпидемии говорят, что если принять программу С, умрут 400 человек; если принять программу Д, существует один шанс из трех, что не умрет никто, и два шанса из трех, что умрут все 600 человек. В этой группе большинство испытуемых выбирает программу Д. Но можно видеть, что с математической точки зрения программа А абсолютно идентична С, а В идентична Д. К разным же выборам того, чьи жизни спасти и ценой чьих жизней, ведут просто формулировки либо в терминах числа спасенных жизней, либо в терминах потерь, заставляющие шарахаться от одного решения к другому. Печально, что такая ситуативная вариативность относится к решению сущностных вопросов.

Заключение

Вопросы, возникающие при реализации альтер-альтруистических решений, в пределе закономерно ведут к одному экзистенциальному вопросу о цене счастья, сформулированному Ф.М. Достоевским: можно ли построить счастье мира на слезе

одного ребенка. Отвечая на этот вопрос отрицательно, приходится тем не менее признать, что альтер-альтруистические решения неизбежны в ряде областей: хотя счастье мира на основе этих решений не построишь, но людей спасать таким образом приходится.

Альтер-альтруистическая деятельность весьма сложна по структуре и исполнению, поскольку требует одновременного учета целей, интересов, стратегий многих субъектов в позитивном и негативном аспектах (в позитивном — помочь, в негативном — помешать), а также высокой компетентности во многих предметных областях. Для минимизации ущерба — и физического, и нравственного — здесь недостаточно изошренного ума, нужна мудрость. По Ф. Искандеру, «мудрость обязательно сопрягает разрешение данной жизненной задачи с другими жизненными задачами, находящимися с этой задачей в обозримой связи; умное решение может быть и безнравственным; мудрое — не может быть безнравственным; мудрость — это ум, настоящий на совести» (Ф. Искандер. «Стоянка человека»).

На фоне наличных, широко варьирующих уровней мудрости,

ума и совести проявления эгоизма, альтруизма и альтер-альтруизма высокого накала встречаются в самых разных областях жизни. Эти проявления интенсивно обсуждаются различными общественными группами; соответствующие эгоистические, альтруистические и альтер-альтруистические установки предлагаются формировать у подрастающего поколения и т. д.

В связи с этим существенно важны следующие исследовательские задачи:

а) анализ различных (может быть, даже разнородных) феноменов, стоящих за понятием «альтер-альтруизм»;

б) изучение особенностей личности, целей и стратегий альтер-альтруистических субъектов;

в) изучение возможностей и угроз, связанных с управлением и манипуляцией альтер-альтруистическими установками.

В целом представляется, что введение понятия «альтер-альтруизм» создает новые, более богатые и дифференцированные возможности для анализа социальной реальности и для (попыток) управления ею.

Литература

Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. М.: ПЕР СЭ, 2001. Электронная версия: <http://experiment4.narod.ru/alt.htm>.

Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2000.

Искандер Ф. Стоянка человека. Электронная версия: <http://dobro-i-zlo.narod.ru/stati/iskander.htm>.

Канеман Д., Тверски А. Рациональный выбор, ценности и фреймы // Психологический журнал. 2003. № 4. С. 31–42.

Левкович-Маслюк Л. Инструктаж // Компьютерра. 10 июня 2007. № 25–26 (693–694). Электронная версия: <http://offline.computerra.ru/2007/693/327224>.

Лем С. Народоубийство // Лем С. Библиотека XXI века. М.: АСТ, 2003. С. 441–482. Электронная версия (под

названием «Провокация»): <http://www.ipages.ru/download.php?id=18706>.

Мещеряков Б.Г. Альтруизм // Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 28–29.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. Электр. версия: <http://www.researcher.ru/methodics/teor>.

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению конкурента и «тройное» обучение в экономическом поведении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 3. С. 65–82. Элек-

тронная версия: http://creativity.ipras.ru/texts/Poddjakov_3-04pp65-82.pdf

Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006.

Суворов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности. Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: ПИ РАО, 1996. Электр. версия: <http://asuvorov.narod.ru/pub/ardd004.doc>.

Так говорил... Лем. М.: АСТ, 2006.

Sunstein C.R. Moral heuristics // Behavioral and brain sciences. 2005. Vol. 28 (4). P. 531–542. Электр. версия: <http://ssrn.com/abstract=387941>.

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ РЕФЛЕКСИИ И ЕЕ ИЗУЧЕНИЕ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ

И.Н. СЕМЕНОВ



Семенов Игорь Никитович — профессор факультета психологии ГУ ВШЭ, доктор психологических наук.

Он является автором свыше 300 научных трудов (свыше 30 из них на иностранных языках), в том числе 11 монографий и 17 учебных пособий по философии и методологии науки, истории и теории психологии, акмеологии, эргономике и педагогике. Член редколлегии журнала «Психология. Журнал Высшей школы экономики».

И.Н. Семенов награжден медалью им. маршала Покрышкина и Премией Президента РФ в области образования.

Контакты: i_samenov@mail.ru

Резюме

Одним из инновационных направлений современного человекознания является изучение рефлексии. В статье анализируется развитие проблематики рефлексии в европейской культуре, дифференцируются этапы и обобщаются достижения ее разработки в философии и психологии в русле взаимодействия основных методологических ориентаций научного познания: гуманитарно-культурологической, естественно-научной, технико-технологической. При этом презентуется опыт психотехнологического освоения рефлексивных процессов в контексте исследований индивидуальности человека и его экономического поведения, ведущихся на факультете психологии Высшей школы экономики.

Пятилетие факультета психологии ГУ ВШЭ ознаменовалось существенными научными достижениями под руководством и при участии профессоров К.А. Абульхановой, А.К. Болотовой, А.Н. Гусева, В.П. Зинченко, Н.И. Ивановой, А.Н. Лебедева, Н.М. Лебедевой, А.Б. Орлова, В.А. Петровского, Л.А. Петровской, А.Н. Поддякова, И.Н. Семенова, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрико-

ва, В.А. Штроо и др. в области изучения актуальных проблем современной теоретической и прикладной психологии. Одним из направлений является рефлексивная психология, для интенсивного развития которой в качестве научно-учебной дисциплины в ГУ ВШЭ открылись новые конструктивные возможности, связанные, в частности, с новейшим информационным, техническим и

грантовым обеспечением инновационных исследований. С учетом результатов проведенных нами в период работы на факультете историко-научных, теоретико-методологических и экспериментально-прикладных исследований (представленных в четырех книгах, трех пособиях, трех сборниках и цикле статей) рассмотрим основные направления психологического изучения рефлексии и охарактеризуем их на фоне обобщения достижений и анализа логики развития классической и современной рефлексивной психологии и предшествующей ей философии рефлексии.

Основные вехи и логика развития изучения рефлексии

Изучение рефлексии имеет многовековую историю как в области ее философского анализа (от античности до новейшего времени), так и собственно научного, в частности, психологического экспериментального исследования, систематически развернувшегося лишь во 2-й половине XX в. (N.G. Alexeev, P. Dörner, A.B. Kholmogorova, V.A. Lefebvre; W. Matthaus; J. Mezirow; J. Piaget, F. Raither, I.N. Semenov, S.Yu. Stepanov, K. Thore, L. Embree). Процессуально рефлексия представляет собой созерцание осуществляющегося бытия посредством наблюдения человеком над совершающимся и переживаемым событием и содеянным в нем собственным поступком или осуществленной при этом деятельностью, что феноменологически выступает как акты самонаблюдения субъекта, ведущие в конечном счете к самосознанию личностью своей ин-

дивидуальности как уникального и неповторимого своеобразия своего «я». Как показало обобщение наших историко-научных исследований, в развитии проблематики рефлексии выделяются следующие ключевые вехи ее изучения в философии и психологии.

Начало философского выделения проблематики рефлексии восходит к античности. Сократ учил: «Познай самого себя!» — в системе Платона разрабатывались вопросы сознания и самосознания, а Аристотель выделил, по сути, интеллектуальную рефлексию, различая «мышление о мышлении» и сам мыслительный процесс. Феноменология личностной рефлексии представлена в «Исповеди» Августина (IV в.) и «Истории моих бедствий» П. Абеляра (XII в.). Само латинское слово «рефлексия» начинает специфически использоваться в Италии на рубеже Средневековья и Возрождения в связи с обозначением эффекта большего усиления волн в середине бухты, по сравнению с волнением в открытом море. Отсюда термин «рефлексия» генетически связан со своим социокультурным прототипом, обозначающим эффект усиления (интенсификации) вследствие возвратного (ретроспекции) взаимоотражения волн. В дальнейшем понятие рефлексии как напряженной работы духа посредством ретроспективного созерцания и рационалистического анализа стало активно использоваться в философии Нового времени (И. Фихте «Факты сознания», Г. Гегель «Феноменология духа») и в эмпирической психологии XVII–XIX вв. в качестве объяснительного принципа наряду с ассоциацией.

Начало же собственно психологическому изучению рефлексии было положено Дж. Локком, трактовавшим ее как наблюдение души за своими собственными состояниями. Хотя проблематика рефлексии изначально связана с интроспекцией (которая со времен Дж. Локка и до В. Вундта считалась основным методом психологического познания), однако, как это ни парадоксально, но именно рефлексия была той последней высшей психической функцией, которая стала исследоваться экспериментально. Начало этому было положено О. Кюльпе (Семенов, 1973) в начале XX в., в созданной им Вюрцбургской школе (Семенов, 1983, 1989). В ней была осуществлена конструктивная попытка объективировать самонаблюдение в ходе мыслительного поиска решения задач. Тем самым было положено начало экспериментальному изучению интеллектуальной рефлексии в процессе дискурсивного мышления. Роль рефлексии в интеллектуальном развитии анализировал Д. Дьюи в «Психологии и педагогике мышления» (СПб., 1916). Личностную же рефлексии начал изучать экспериментально в 1920-е годы А. Буземан на материале эмпирического исследования самосознания подростков. В общем виде роль рефлексии в познании теоретически анализировал в 1940-е годы в своем трехтомнике А. Марк. Экспериментальное изучение интеллектуальной рефлексии в когнитивной психологии началось в 1970-е годы с работ Дж. Флейвелла по метакогнитивизму. Знаменательно, что Ж. Пиаже в конце своей научной деятельности также обратился к экспериментальному изучению рефлексии на

материале умозаключений и рассуждений. В 1980-е годы американские психологи А. Мезиров, О. Шён и др. обращаются к практическому освоению рефлексии, теоретико-экспериментальное изучение которой в США продолжил эмигрировавший туда из СССР В.А. Лефевр.

В русской философской мысли понятие рефлексии используется с рубежа 1820–1830-х годов преимущественно в эстетических трудах по литературной критике Д.В. Веневитиновым, А.Н. Герценом, В.Г. Белинским (при эстетическом анализе поэзии Дж. Байрона и М.Ю. Лермонтова) и в продолжение всего XIX в. рядом философов и психологов. В конце столетия в эпоху Серебряного века русской культуры друг поэта-символиста В.Я. Брюсова литературный критик и философ Ф.Э. Шперк (1871–1897) публикует первые в России книги о рефлексии: «Мысль и рефлексия» (СПб., 1895) и «Книга о духе моем» (СПб., 1896), а также «Философия индивидуальности» (СПб., 1895). Если первая из них относится по своей проблематике к интеллектуальной рефлексии, вторая — к духовной (трансцендентальной), а третья — к личностной. Важно подчеркнуть, что в традиции русской культуры рефлексия изначально связана с проблемой индивидуальности, к изучению которой под научным руководством В.Д. Шадрикова обращается факультет психологии ГУ ВШЭ на новом витке психологического познания в начале XXI в.

В отечественной психологии начало теоретическому анализу проблематики рефлексии положено С.В. Кравковым в его труде «Самонаблюдение» (М., 1922), а ее экспериментальному

изучению — в 1930-е годы П.П. Блонским в исследовании рефлексивности умозаключений школьников. В обобщающих трудах 1930–1950-х годов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна рефлексия трактовалась как один из объяснительных принципов развития психики. На рубеже 1950–1960-х годов в отечественной философии и психологии оживился интерес к проблемам деятельности и сознания (Г.С. Батищев, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий), идеального (Э.В. Ильенков) и ориентировки (П.Я. Гальперин), интуиции (В.Ф. Асмус, Я.А. Пономарев) и внимания (Н.Ф. Добрынин), самосознания (И.С. Кон, А.Г. Спиркин) и рефлексии (А.П. Огурцов, В.А. Лекторский). Начавшаяся на рубеже 1960–1970-х годов философско-методологическая проработка проблематики рефлексии создала конструктивные предпосылки для ее научного изучения в социально-гуманитарных науках: лингвистике (Р.М. Фрумкина, Г.И. Богин), социологии (Л.Г. Ионин) и психологии (Г.М. Андреева, Л.А. Петровская, К.Е. Данилин и др.). В последней уже в 1970-е годы возникают первые, ставшие уже классическими научные школы психологии рефлексии (Н.Г. Алексеев, 1968, 2002; В.В. Давыдов, 1971, 1996; В.А. Лефевр, 1965, 2000; И.Н. Семенов, 1973, 2005), на базе развития которых позже в 1990–2000-е годы формируются ее современные школы (О.С. Анисимов, В.Е. Лепский, А.В. Карпов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов), причем лишь две из них (В.А. Лефевра—В.Е. Лепского и И.Н. Семенова—С.Ю. Степанова) позициониру-

ют себя в качестве научных школ собственно рефлексивной психологии, аксеологически подчеркивая онтологическое доминирование изучения рефлексивности психических процессов человека.

Поначалу отечественные классические школы психологии рефлексии в ее онтологической трактовке базировались на рационалистической методологии в рамках информационно-кибернетического и логико-математического подхода (И.С. Ладенко, В.А. Лефевр, Г.Л. Смолян) или нормативно-деятельностного и системно-структурного подхода (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий). В оппозицию к этой сугубо интеллектуалистской трактовке рефлексии как экспликации и осознания субъектом оснований и средств мыслительной деятельности нами (Семенов, 1973, 1976) стал разрабатываться личностно-деятельностный подход (трансформировавшийся затем в экзистенциально-культуральный), согласно которому рефлексия понимается как переосмысление человеком культурно-детерминированных и индивидуально-переживаемых содержаний своего сознания в процессе разрешения личностью проблемно-конфликтных ситуаций в контексте осуществляемой жизнедеятельности (Семенов, 1988, 1990). Предложенные нами смысловая трактовка рефлексии (на фоне традиционно-рационалистического понимания как осознанности) и ее дифференциация на различные типы (интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, культуральная, экзистенциальная, духовная) позволили перейти от ее изучения как сугубо

интеллектуальной деятельности по оперированию научными понятиями (В.В. Давыдов) и решению типовых задач (Н.Г. Алексеев) к исследованию рефлексии как механизма регуляции творческого мышления (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий), развития и самоопределения личности (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Ю.А. Репецкий, Н.А. Алюшина, Г.И. Давыдова, И.А. Савенкова), формирования индивидуальности человека в контексте его экзистенциального бытия в пространстве культуры и социума (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова, В.Г. Аникина, Н.А. Коваль, А.В. Балаева), а также как эффективного средства развития профессиональной деятельности (И.М. Войтик, А.В. Лосев, И.Н. Семенов) и компетентности управленца (О.А. Полищук, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), карьерной самореализации (О.Д. Ковшуро, И.Н. Семенов) и творческого потенциала человека.

Таким образом, если классической психологии рефлексии присущ в целом монистически-рационалистический подход, реализовавшийся в экспериментальном изучении интеллектуально-кооперативной рефлексии (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий) и построении на ее концептуальной базе социально-педагогических рефлетехнологий (формирования теоретического мышления, проектной мышледеятельности и процедур организационно-деятельностных игр), то современный период характеризуется переходом к системно-дифференцированному подходу, позволяющему вести личностно-ориентированные исследования (В.Г. Аникина, Е.П. Варламова,

Н.И. Непомнящая, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков) многообразия остальных видов рефлексии и их консалтингово-психотерапевтическое (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов, С.А. Смирнов), тренингово-игровое (Р.Н. Васютин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), организационно-деловое (О.С. Анисимов, В.Е. Лепский, Ю.В. Громыко) и профессионально-социальное (А.А. Деркач, А.В. Карпов, О.В. Ковшуро, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) взаимодействие в комплексно-прикладных разработках рефлексивно-психологического обеспечения различных сфер социальной практики: культуры, науки, проектирования, здравоохранения, образования, управления, политики, экономики.

Этапы изучения рефлексивной проблематики

Проведенный историко-научный анализ эволюции проблематики рефлексии позволяет обобщить основные вехи и прецеденты ее философско-методологического рассмотрения и научно-психологического изучения с тем, чтобы на основе этого во всей многовековой истории изучения рефлексии и ее современного освоения дифференцировать следующие основные этапы.

1-й латентный этап относится ко времени античности (Сократ учил самопознанию) и раннего средневековья: тогда проблематика рефлексии существовала в неявном виде (пока еще без ее специального понятийного обозначения), хотя уже затрагивалась в тех или иных философских учениях (Платона и Аристотеля, Плотина и Августина, Абеяра и

Фомы Аквинского) как особая реальность, важность значения которой достаточно чувствовалась для познания человека и его самосознания через постижение им собственного внутреннего мира.

2-й терминологический этап рубежа позднего Средневековья и раннего Возрождения, когда в Италии слово «рефлексия» (по латыни — отражение) стало фиксировать эффект более значительного усиления волнения в центре бухты, чем в открытом море во время бури, а также произошел терминологический перенос значения этого феномена интенсификации взаимоотражения на описание душевной жизни человека.

3-й категориальный этап Нового времени (Р. Декарт и Альперух Монпелье, И. Фихте и Г. Гегель), в рационалистической философии выделяется особая феноменологическая реальность рефлексии как отраженности либо действия (в виде рефлекса по Р. Декарту), либо душевных состояний (в виде интраспекции по Дж. Локку) и определяется ее онтологический статус либо в качестве подлежащей естественнонаучному изучению рефлекторной дуги, либо в качестве подлежащего гуманитарному постижению путем самонаблюдения процесса самосознания (как трансцендируемой субъективной ступени развития духа по Г. Гегелю) человека или его индивидуальности, переживающей самораскрытие своей уникально-неповторимой экзистенции (по С. Кьеркегору).

4-й эмпирический этап Новейшего времени (В. Вундт и Э. Титченер, В. Джемс и О. Кюльпе), на рубеже XIX–XX вв. в психофизиологии разрабатывались объективные методы

экспериментального изучения рефлексов как материального субстрата психики (И.М. Сеченов, Ч. Шеррингтон), а в Вюрцбургской школе были заложены основы для психологического познания рефлексии (в качестве интенциональности мышления и смысловых установок сознания) путем систематической и стандартизированной интраспекции, объективировавшей самонаблюдение.

5-й онтологический этап начала XX в. (Ч. Шеррингтон, Г. Риккерт, В. Дильтей, Д. Дьюи, А. Бузман), в силу неокантианского разделения познания на науки о природе и науки о духе произошла не только дифференциация естественнонаучного подхода, призванного изучать рефлекторность психики (В.М. Бехтерев) как высшей нервной деятельности (И.П. Павлов), и подхода гуманитарного, призванного изучать сознание как смысловое понимание человеком себя в мире (В. Дильтей, М.М. Рубинштейн), но и по сути двух противоположных трактовок рефлексии: как интеллектуального процесса мышления (Д. Дьюи) и личностного процесса самосознания (А. Бузман).

6-й гносеологический этап середины XX в. (Э. Боринг и С.В. Кравков, А. Марк и С.Л. Рубинштейн), когда в обобщающих трудах (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна) по психологии рефлексия трактовалась в качестве одного из объяснительных принципов развития психики и сознания деятельной личности.

7-й методологический этап, в отечественной философии на рубеже 1950–1960 гг. (Э.В. Ильенков и М.К. Мамардашвили, В.С. Библер и

А.П. Огурцов) стали разрабатываться конструктивные подходы к изучению рефлексии как идеального и рационального основания социальной и предметной деятельности (Г.С. Батищев, Г.П. Щедровицкий) человека, а также важного начала (в виде «нравственного чувства) или компонента (в виде самосознания) его жизнедеятельности в качестве активного самостоятельного субъекта, обладающего «нравственными чувствами» (С.Л. Рубинштейн).

8-й методический этап, в отечественной психологии (В.А. Лефевр и Г.Л. Смолян, И.С. Ладенко и В.В. Давыдов, Н.Г. Алексеев и И.Н. Семенов) на рубеже 1960–1970-х годов разрабатывались фундаментально-научные, логико-психологические методы (математико-логического, логико-генетического, нормативно-деятельностного, категориально-нормативного анализа понятийного, проблемного, продуктивного, дискурсивного мышления и сознания) в целях экспериментального изучения рефлексии как средства организации сознания и мыследеятельности, а также теоретического и творческого мышления в контексте инженерно-психологических, социально-психологических и психолого-педагогических исследований.

9-й предметный этап 1970-х годов (А.З. Зак и В.Е. Лепский, Г.М. Андреева и Ю.Н. Кулоткин, И.Н. Семенов и В.К. Зарецкий), стали дифференцироваться различные предметные трактовки рефлексии как интеллектуального средства организации мыследеятельности, свойства мышления и личности, группового сознания и индивидуального самосознания.

10-й концептуальный этап рубежа 1970–1980-х годов (Г.П. Щедровицкий и В.А. Лефевр, В.В. Давыдов и Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев и И.Н. Семенов), средствами системно-структурной методологии и метакогнитивной психологии были разработаны обобщенные концептуальные модели рефлексии как контролирующего, регулирующего, организующего и проектирующего механизма развития социального взаимодействия, мыследеятельности субъекта и самосознания личности.

11-й психотехнологический этап конца 1980-х годов (Г.П. Щедровицкий и Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков и Л.А. Петровская, С.Д. Неверкович и А.А. Тюков, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов), стали разрабатываться тренинго-игровые технологии (оргдеятельности, игротехники, интеллектики, рефлексии, игрорефлексии, рефлепрактики) психологического освоения рефлексии и ее развития как способности личности к самоорганизации, самоанализу, самосознанию, самонормировке, самопроектированию, а также как выращиваемой культуры совместной деятельности, социального взаимодействия, корпоративного общения, продуктивного творчества и саморазвития индивидуальности.

12-й прикладной этап рубежа 1980–1990 гг. (Г.П. Щедровицкий и Н.Г. Алексеев, Б.В. Сазонов и П.Г. Щедровицкий, О.С. Анисимов и Ю.В. Громыко, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов, В.Е. Лепский и А.А. Тюков), рефлексивные модели и рефлетехнологии стали использоваться в качестве средств проектирования и оптимизации профессиональной и управленческой деятельности

педагогов, госслужащих, менеджеров, политехнологов, имеджмейкеров.

13-й пропедевтический этап рубежа 1990–2000-х годов (О.С. Анисимов и А.А. Деркач, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов, В.М. Дюков и А.В. Карпов), установленные и верифицированные в результате различных фундаментальных и прикладных экспериментальных исследований подходы, модели, факты и закономерности, характеризующие закономерности и динамику рефлексивных процессов, а также рефлетехнологии их развития и организации стали концептуально обобщаться, технологически алгоритмизироваться и дидактически интегрироваться в качестве учебно-методических пособий и преподаваться в виде курсов, спецкурсов, практикумов в системе высшего и дополнительного профессионального образования в ряде ведущих вузов страны (в том числе на факультетах психологии ГУ ВШЭ, МГУ, ЯрГУ и в РАГС).

14-й практический этап 2000-х годов (О.С. Анисимов и Ю.В. Громыко, В.Е. Лепский и И.Н. Семенов, И.М. Войтик и О.Д. Ковшуро, Г.И. Давыдова и А.В. Карпов, Е.П. Варласова и С.Ю. Степанов), полученные в прикладных исследованиях и разработках рефлексивные знания и рефлетехнологии конструктивно применяются в различных сферах современной социальной практики: в культуре, науке, образовании, здравоохранении, политике, управлении, экономике.

Рассмотренные историко-научные и социокультурные особенности рефлексивного познания дифференцировались в соответствующие эта-

пы эволюции многовекового философско-психологического изучения и современного практико-технологического освоения рефлексии. Эти этапы были выделены посредством обобщения результатов ряда проведенных нами на факультете психологии (в том числе по гранту ГУ ВШЭ) специальных историко-научных изысканий (Семенов, 2002–2007). Функциональное содержание указанных этапов охарактеризовано на основе системно-методологического анализа структуры научно-творческой деятельности (Семенов, 1992) и ее функционально-дидактической концептуализации в качестве научно-учебной дисциплины. Выделенные этапы соотнесены с тем или иным периодом развития европейской цивилизации и нашей страны по критерию доминирования на каждом из них того или иного аспекта или уровня разработки рефлексивной проблематики. Необходимо иметь в виду, что зачастую в один и тот же период (в силу его длительности в несколько столетий, десятилетий или ряда лет) одновременно проводится, как правило, множество функционально разноплановых исследований, часть которых, естественно, может относиться к разным этапам изучения рефлексии.

В силу этого, как ни краток для научного роста пятилетний срок проведения наших исследований по рефлексивной психологии в 2000-е годы в ГУ ВШЭ, все же он не только напрямую относится к двум последним этапам ее развития — пропедевтическому и практическому, но и функционально захватывает продолжение разработок, начатых на четырех предшествующих, а именно на

предметном, концептуальном, технологическом и прикладном этапах. Так, в предметном аспекте стала выясняться роль рефлексии в развитии творческой индивидуальности и продуктивности научной деятельности (Семенов, Балаева, 2003; Деркач, Семенов, Балаева, 2005); в концептуальном плане строится модель взаимодействия рефлексии и интуиции в инновационном процессе (Семенов, Бершацкий, 2006; Семенов, 1990, 2006); в психотехнологическом ключе разрабатывается рефлетехнология развития личности посредством психотерапевтического рефледиалога (Давыдова, Семенов, 2004, 2006); в прикладном плане исследуются рефлексивно-психотерапевтические особенности реабилитации аномальной личности при алкогольной и наркологической зависимости (Смирнов, Семенов, 2002), а также рефлексивно-акмеологические закономерности карьерной самореализации личности госслужащих системы муниципального управления (Ковшуро, Семенов, 2005); в пропедевтическом аспекте разрабатываются и используются в практике преподавания высшего профессионального образования учебные программы курсов «Психология», «Общая психология», «История психологии», «Рефлексивная психология» для бакалавриата и «Социальная психология», «Актуальные проблемы теоретической и экспериментальной психологии», «Рефлексивная психология личности» для магистратуры факультетов психологии, экономики, бизнес-информатики, государственного и муниципального управления ГУ ВШЭ, а также «Психология рефлексии» для студентов факультета психоло-

гии МГУ и «Рефлексивная акмеология», «Психология развития (психологические и педагогические науки)» для слушателей и аспирантов РАГС, «Инновационная педагогика» для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава КГПУ; во всех этих программах систематизированы и обобщены современные научные знания по указанным дисциплинам, а также дидактически представлены основные результаты осуществленной нами разработки рефлексивно-психологической проблематики в историко-научном, философско-методологическом, концептуально-теоретическом, экспериментально-эмпирическом, рефле-технологическом и практико-прикладном аспектах изучения и развития рефлексии в классической и современной психологии; в практическом плане разрабатываются рефлексивно-организационные проблемы и способы рефле-психологического, рефле-акмеологического и рефле-педагогического обеспечения профессиональной деятельности и подготовки кадров в различных сферах социальной практики: образования (школьного, гимназического, дополнительно-досугового, вузовского и профессионально-дополнительного), управления (муниципального и внутрифирменного), здравоохранения (психотерапии и реабилитологии), а также в сфере организационно-психологического рефлексонсалтинга по инновационному развитию (рефлексивной компетентности управленцев, рефлексивной культуры госслужащих и менеджеров, творческого потенциала личности профессионала и рефлересурсов человеческого капитала).

Отсюда следует проблемно-тематическое разнообразие различных направлений проводимых нами с коллегами (в том числе с аспирантами и студентами психологического факультета ГУ ВШЭ) исследований по рефлексивной психологии и теоретическое углубление ее концептуально-методологического и историко-научного обоснования, связанного, в частности, не только с реализацией стратегии фундаментально-прикладных исследований в рамках научной школы рефлексивной психологии, но также и с разработкой программ учебных курсов («Рефлексивная психология», «Рефлексивная психология личности», «История психологии», «Общая психология», «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии») по дидактическим стандартам профессионального образования ГУ ВШЭ.

Направления изучения рефлексии на факультете психологии ГУ ВШЭ

В начале XXI в. эпицентром развития одной из научных школ изучения рефлексии, а именно московской школы рефлексивной психологии, стал открытый в 2002 г. в ГУ ВШЭ факультет психологии (научный руководитель — академик РАО, профессор В.Д. Шадриков, декан — профессор А.К. Болотова), на котором была образована кафедра организационной и рефлексивной психологии (заведующий — доктор психологических наук С.Ю. Степанов). Здесь под научной редакцией профессора ГУ ВШЭ, академика АПСН И.Н. Семенова и члена-корреспондента АПСН Т.Г. Болдиной был из-

дан сборник научных трудов и прикладных исследований «Рефлексивно-организационные проблемы развития мышления и личности в образовании и управлении» (М., 2003), посвященный памяти П.Я. Гальперина (1902–1988), учение которого об ориентировке как предмете психологии и о контрольной функции внимания явилось одним из источников современной рефлексивной психологии. Ввиду общепсихологического характера проблематики рефлексии ее изучение с 2004 г. стало вестись нами с коллегами на кафедре общей и экспериментальной психологии (заведующая — А.К. Болотова). Здесь под редакцией академиков МАПН А.В. Карпова, И.Н. Семенова и кандидата психологических наук В.К. Солондаева был подготовлен сборник научных трудов «Рефлексия в психологическом обеспечении образования» (М.–Ярославль, 2004), посвященный памяти Н.Г. Алексева (1932–2003), одного из основоположников современной психологии рефлексии, разработавшего проективно-деятельностную концепцию рефлексии. В этот период нашей научно-преподавательской работы на факультете изучение рефлексии ведется на разных взаимосвязанных уровнях научной деятельности (историко-научном, концептуально-методологическом, экспериментально-исследовательском, практико-прикладном и учебно-дидактическом) и в различных проблемно-предметных направлениях современной рефлексивной психологии.

Развитие созданной нами в 1980-е годы научной школы рефлексивно-гуманитарной психологии в научно-учебную дисциплину предполагает

не только теоретико-дидактическое обобщение ее достижений в качестве систематизированных научных знаний, но также ее историко-научное и концептуально-методологическое обоснование. Поэтому первое — историко-научное — направление наших исследований в ГУ ВШЭ нацелено на изучение исторической эволюции рефлексивной проблематики, выявление социокультурных и философско-научных предпосылок рефлексивной психологии, анализ трактовок рефлексии, подходов и методов ее изучения, а также прецедентов теоретико-экспериментального исследования и психотехнологического освоения. В связи с этим в развитие ранее проводившихся историко-научных изысканий (Семенов, 1972, 1989) и системно-методологических разработок (Семенов, 1982) нами специально изучалась творческая роль в становлении рефлексивной психологии классиков как отечественной науки (Н.Г. Алексеев, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.А. Зиновьев, Б.М. Кедров, И.С. Ладенко, А.Н. Леонтьев, В.А. Лефевр, Б.Ф. Ломов, Н.И. Непомнящая, Я.А. Пономарев, Н.Я. Пэрна, С.Л. Рубинштейн, П.А. Шеварев, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский), так и зарубежной (основателя Вюрцбургской школы О. Кюльпе, метакогнитивиста В. Маттеуса и основоположника гуманистической психологии К. Роджерса). Помимо творчества отдельных ученых (философов и психологов), проблематика рефлексии обсуждалась и развивалась также в дискуссиях, проходивших в научных кружках, семинарах, школах, секциях, советах, конферен-

циях и других институтах. Поэтому в научно-институциональном плане нами анализировалось: двухвековое взаимодействие московской и петербургской философско-психологических школ в изучении рефлексии и творчества, сотрудничество работавшей на рубеже 1950–1960-х годов под председательством П.А. Шеварева Комиссии по логике и психологии мышления Общества психологов и Московского методологического кружка во главе с Г.П. Щедровицким, а также руководимой в 1978–1997 гг. Я.А. Пономаревым Всесоюзной секции «Психология творчества» Общества психологов СССР и руководимого в 1994–2003 гг. Н.Г. Алексеевым Научного совета по философии образования при Президиуме РАО. Историко-научный анализ указанных прецедентов коллективного и индивидуального научного творчества позволил эксплицировать в основных чертах логику развития проблематики рефлексии в классической философии и современной науке, а также реконструировать панораму становления отечественной рефлексивной психологии.

Второе направление — рефлексивно-психологическое изучение творческой индивидуальности. Оно тесно связано с первым, ибо обращение научного коллектива психологического факультета ГУ ВШЭ по инициативе его научного руководителя В.Д. Шадрикова к проблематике психологии индивидуальности предполагает, в частности, ее историко-научный анализ и обоснование современных стратегий фундаментально-прикладного изучения. Проведенный нами предварительный концептуально-методологический

анализ историко-научных прецедентов изучения психологии индивидуальности показал (Семенов, 2006), что она исследовалась на различном эмпирическом материале, в том числе на материале психолого-биографического характера. В этом контексте рефлексивно-психологический интерес представляет проведенное нами (Деркач, Семенов, Балаева, 2005) историко-научное и рефлексивно-акмеологическое исследование продуктивности научной деятельности и творческой индивидуальности яркой личности и талантливого ученого-энциклопедиста (врача, физиолога, психофизиолога, психолога, акмеолога, науковеда, методолога, педагога) эпохи Серебряного века русской культуры Н.Я. Пэрны (1873–1924), соратника академиков физиологов Н.Е. Введенского и А.А. Ухтомского. Он не только изучал биографии и творчество корифеев науки и искусства в целях выяснения ритмологических закономерностей развития продуктивности их жизнедеятельности, но и анализировал ритмодинамику собственного жизнетворчества, рефлексировав его многие годы в своем дневнике. С позиций рефлексивной психологии и акмеологии специального монографического исследования потребовало психолого-биографическое изучение творческой индивидуальности и продуктивности жизнедеятельности Н.Я. Пэрны, а также историко-научный и психолого-научный анализ его вклада в отечественное человекознание. В начале XX в. он в Петербургском университете, изучая биографии и достижения ряда выдающихся деятелей науки и искусства, многие годы рефлексировал в

дневнике феноменологию и динамику собственного жизнетворчества в целях подтверждения на своем опыте тех рефлексивно-психологических закономерностей, которые были им выявлены относительно ритмической периодичности развития творческой продуктивности корифеев европейской и российской культуры. Проведенное рефлексивно-биографическое изыскание архивных данных о жизнедеятельности Н.Я. Пэрны, рефлексивно-акмеологическое исследование его продуктивности и рефлексивно-экзистенциальный анализ оригинальной личности талантливого ученого в целом явилось конструктивным прецедентом рефлексивно-психологической характеристики развития творческой индивидуальности на материале научной деятельности. Следует отметить, что эта совместная с А.В. Балаевой и А.А. Деркачем работа (отмеченная в 2006 г. дипломом Фонда развития Российского образования на конкурсе научных книг преподавателей вузов) явилась также прецедентом продуктивного взаимодействия трех отечественных научных школ: психологии субъекта К.А. Абульхановой, акмеологии профессионализма А.А. Деркача и рефлексивной психологии творчества И.Н. Семёнова. В связи с этим нами на факультете психологии ГУ ВШЭ продолжилось начатое ранее рефлексивно-методологическое изучение эволюции научных школ Н.Г. Алексева, П.Я. Гальперина, В.А. Лефевра, Я.А. Пономарева, Г.П. Щедровицкого в целях определения их вклада в становление и современное развитие рефлексивной психологии в продолжение взаимодействия двух

основополагающих традиций отечественной психологической науки — петербургской и московской.

С другой стороны, помимо научного творчества, в индивидуально-психологическом аспекте нами стало изучаться также и художественное творчество на материале рефлексивно-психологического и литературно-культурологического анализа жизнедеятельности Ф.И. Тютчева и его последователей эпохи Серебряного века русской культуры. В плане «прикладной психологии» (Болотова, 2006) прагматическая перспектива изучения проблематики психологии индивидуальности, на наш взгляд, связана, в частности, с рефлексивно-психологическим обеспечением различных сфер современной социальной практики: здравоохранения, образования, управления, экономики. Это предполагает разработку рефлетехнологий психодиагностики и учета индивидуальных особенностей и типологических различий субъектов (как клиентов — потребителей рынка предоставляемых услуг, так и предоставляющих их профессионалов), вовлеченных в соответствующие сферы социально-профессиональной деятельности в целях ее оптимизации. В этом плане с рефлексивно-психологических позиций начато изучение с Н.А. Алюшиной, Г.Н. Бершадским, А.В. Лосевым, Ю.А. Репецким, Д.М. Склизковым, Е.И. Эрнандес-Кастро индивидуальных особенностей руководителей и успешных управленцев в отличие от неуспешных.

Третье направление связано с рефлексивно-психологическим изучением развития личности. Если индивидуальность характеризует прежде

всего «мир внутренней жизни человека» (Шадриков, 2006) как целостного, рефлексивного, уникального субъекта жизненной экзистенции, то личность, напротив, выражает единство этого, самосознающего образа своего внутреннего мира, человека с окружающим его внешним миром во всех социально-ролевых и профессионально-деятельностных опосредствованиях его поведения, во взаимодействии с другими людьми-партнерами по индивидуализированному (неформальному) и социализированному (формальному) общению и социально-нормированной совместной деятельности. На основе этого различия индивидуальность изучалась нами рефлексивно-биографическим методом, позволяющим использовать конструктивные возможности рефлексивно-идеографического подхода к исследованию уникального своеобразия творца (в нашем случае — ученого Н.Я. Пэрны) во всей целостности его «жизненной стратегии» (Абульханова, 1981) и ее стилевой самореализации в экзистенциально значимом жизнетворчестве и социально ценной профессиональной жизнедеятельности. В отличие от рассмотренного выше в качестве второго направления рефлексивной психологии, в рамках ее третьего личностно-ролевого направления, нами совместно с И.А. Савенковой (2005) изучалась роль рефлексии в профессиональном самоопределении студентов — будущих психологов, с Н.А. Алюшиной и Ю.А. Репецким (1998, 2004) — в профессиональном самоопределении успешных и неуспешных управленцев, а с О.Д. Ковшуро (2005) — в профессиональной самореализации

госслужащих в структурах муниципального управления.

Четвертое рефлексивно-психотерапевтическое направление связано с разработкой рефлексивно-психологических принципов и рефлетехнологий психологической поддержки кризисной личности, т.е. клиентов, оказавшихся в стрессогенных, экзистенциально-сложных ситуациях. В русле этой клиент-центрированной рефлексивной психотерапии ведутся как прикладные исследования с С.А. Смирновым, В.В. Кордубаном по рефлексивно-психологическому обеспечению рефлексивно-психотерапевтической реабилитации лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией, так и фундаментальные разработки с Г.И. Давыдовой (2004, 2006) рефлексивно-диалогического подхода к психотерапии, развивающие с рефлексивно-психологических позиций ряд положений К. Роджерса, М. Бубера и др.

Пятое рефлексивно-творческое направление связано с дальнейшим развитием исходного и базисного для рефлексивной психологии (Семенов, 1976, 1990) изучения рефлексивной организации творческого мышления. Мы основали его в рамках научной школы психологии ориентировки П.Я. Гальперина на материале поиска приемов формирования «дисциплинированного» решения «задач на соображение», оно продолжилось в конструктивном взаимодействии со школами нормативно-деятельностной организации мышления Н.Г. Алексеева и интуитивно-творческого мышления Я.А. Пономарева и экспериментально реализовалось в исследованиях (с В.К. Зарецким, И.В. Палагиной, Е.А. Сиротиной, С.Ю. Степановым и

др.) рефлексивной регуляции решения творческих задач и (с В.Г. Аникиной и Н.А. Коваль) экзистенциально-рефлексивного разрешения проблемно-конфликтных ситуаций. Теоретическое обобщение результатов этих экспериментов позволило не только разработать вместе с С.Ю. Степановым (1990, 1992) концептуальную модель рефлексивно-инновационного процесса разрешения проблемно-конфликтных ситуаций, но и интегрировать ее совместно с Г.Н. Бершацким (1993, 2003, 2006) с классическими моделями интуиции М. Бунге и Я.А. Пономарева в качестве структурно-функциональной модели рефлексивно-творческого мышления. В прикладном плане к этому направлению исследований относились также исследования рефлексивного мышления госслужащих (Войтик, Семенов, 2001), рефлексивной компетентности совместного творчества (Растянников, Степанов, Ушаков, 2002), и шире — развития рефлексивной компетентности (Степанов, Полищук, Семенов, 1996) и рефлексивной культуры госслужащих и управленцев (Байер, Семенов, Степанов и др., 1997) в контексте психолого-акмеологической оптимизации их профессиональной деятельности (Деркач, Семенов, Степанов, 1998).

С учетом этого развивалось шестое рефлексивно-педагогическое направление, состоявшее в исследовании рефлексивного мышления педагогов (Давыдова, Семенов, 2007; Лаптева, Войтик, Семенов, 2003), в разработке рефлексивно-психологического и рефлексивно-акмеологического обеспечения современного образования различных видов:

школьного, гимназического, дополнительно-досугового, высшего, дополнительно-профессионального. Опыт наших с Т.Г. Болдиной, Г.И. Давыдовой и др. рефлексивно-психологических исследований и рефлексивно-педагогических разработок обобщен в двух сборниках научных трудов (Семенов, Болдина, 2003; Карпов, Семенов, Солондаев, 2004) и в пяти ежегодниках научно-исследовательских работ гимназистов и школьников ЮАО г. Москвы (Болдина, Семенов, 2003–2007), а рефлексивно-акмеологических — в сфере оптимизации профессионально-дополнительного образования в ряде учебников и пособий по акмеологии развития профессионализма госслужащих и кадров управления (Абульханова, Климов, Семенов, 2002; и др.). Следует отметить, что принципы и методы педагогической рефлексии были обобщены в учебном пособии О.И. Лаптевой, И.М. Войтик, И.Н. Семенова (2003), отмеченным в 2005 г. дипломом Фонда развития Российского образования. На основе рефлексивно-педагогического подхода в 2002–2007 гг. нами были разработаны учебные программы курсов «Рефлексивная психология» и «История психологии» для бакалавриата и «Социальная психология»

и «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии» для магистратуры ГУ ВШЭ. Помимо этого, курсы по «Психологии развития», «Психологии рефлексии», «Рефлексивной психологии» и «Рефлексивной акмеологии» читались нами студентам МГУ, ТГУ, ОГУ, ЗГУ, ЯрГУ и слушателям и аспирантам РАГС, БФ ОРАГС, КФСЗАГС, а курсы по «Психологии», «Общей психологии», «Социальной психологии» — на факультетах экономики, бизнес-информатики, государственного и муниципального управления ГУ ВШЭ.

С учетом этого опыта и предыдущих работ (Дюков, Семенов, 1996; Лосев, Семенов, 1998) нами стало развиваться седьмое рефлексивно-экономическое направление. В его рамках начато со студентами (Е.В. Аткишкина, Г.В. Колосов, В.С. Пустобаев) и аспирантами (В.Ю. Дударева, К.А. Казбеков) изучение рефлексивно-психологических ресурсов развития творческого потенциала индивидуальности (Склизков, Эрнандес-Кастро, Семенов, 2006) и человеческого капитала (Семенов, 2006, 2007) в русле ведущихся на факультете психологии ГУ ВШЭ исследований экономической поведения и индивидуальности человека в современных социально-экономических условиях.

Литература

Абульханова К.А. Стратегии жизни. М., 1981.

Абульханова К.А., Климов Е.А., Семенов И.Н. и др. Акмеология. Учебник / Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2002.

Алексеев Н.Г. Проектирование и развитие личности // Развитие личности. 2002. № 2. С. 92–116.

Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности

поиска и принятия решений. Новосибирск: НГУ, 1991.

Алексеев Н.Г., Ладенко И.С., Семенов И.Н. и др. Мысли о мыслях. Т. 1. Рефлексивное мышление и творчество. Ч.2. Проблемы рефлексии в решении творческих задач. Новосибирск: НИИПК, 1996.

Алюшина Н.А., Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Рефлексивная акмеология успешных управленцев. М.–Сочи: ИРПТиГО, 1998.

Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н. Экзистенциальная рефлексия в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: ТГУ, 2002.

Анисимов О.С. Рефлексивно-мыслительная культура преподавателя в новом учебном процессе. М., 1990.

Байер И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психолого-педагогические технологии развития профессионализма кадров управления / Под ред. А.А. Деркача, Э.А. Манушина. М.: РАГС, 1997.

Бершацкий Г.Н., Семенов И.Н. Взаимодействие рефлексии и интуиции в процессе принятия управленческих решений // Рефлексивные процессы в управлении / Под ред. В.Е. Лепского. М.: Изд-во ИП РАН, 2001.

Бершацкий Г.Н., Семенов И.Н., Склизов Д.М., Эрнандес-Кастро Е.И. Каталог учебных и консалтинговых программ. М.: ММФБШ, 2002.

Болотова А.К. Прикладная психология. М., 2006.

Гальперин П.Я., Ждан А.Н. История психологии. М.: Изд-во МГУ, 2000.

Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Теоретические и прикладные аспекты рефлексивной диалого-психотерапии // Журнал практического психолога. 2004. № 1. С. 93–107.

Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Применение тренинговых технологий в рефлексивно-диалогическом подходе // Теория и

практика помощи личности в психологическом консультировании и психотерапии. Киев: КГПУ, 2005. С. 28–30.

Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности // Мир психологии. 2006. № 4. С. 110–118.

Давыдов В.В., Рубцов В.В. и др. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск: ПИ РАО, 1995.

Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М.: РАГС, 2005.

Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998.

Дюков В.М., Семенов И.Н. Адаптация и развитие методов игрорефлексии интенсивного обучения (для развития экономического и творческого мышления учащихся). Красноярск: КРЦРО, 1996.

Дюков В.М., Семенов И.Н. Инновационная педагогика: модули инновационной компетентности и инновационной деятельности в образовательном учреждении. Программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Красноярск: Универс, 2007.

Ионин Л.Г. Понимающая социология. М.: Наука, 1979.

Ковшуро О.Д., Семенов И.Н. Исследование рефлексивности самореализации личности в сфере государственной службы. Брянск-Орел: ОРАГС, 2005.

Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. Ярославль, 2002.

Ладенко И.С., Семенов И.Н. Значение методологии Г.П.Щедровицкого для становления рефлексивной психологии и педагогики // Интеллектуальные торпеды. Новосибирск: ИИИПК, 1996. С. 37–47.

- Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Философские и психологические проблемы рефлексии. Новосибирск: НГУ, 1991.
- Лаптева О.И., Войтик И.М., Семенов И.Н. Рефлексивное мышление педагогов. Омск: ООИПКРО, 2003.
- Лефевр В.А. Рефлексия. М., 2003.
- Лосев А.В., Семенов И.Н. Экспериментально-психологическое исследование и формирование рефлексивности социально-профессионального мышления менеджеров быстроразвивающихся организаций // Проблема эксперимента в психологии. М.: РАГС, 1998.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990.
- Похмелькина Г.Ф., Слободянюк И.А., Семенов И.Н. и др. Рефлексивная психология на рынке образовательных услуг. Винница: ВГПИ, 1992.
- Проблемы рефлексивной психологии, акмеологии, политологии и педагогики социального развития и профессионального образования / Под ред. Т.С. Болховитиной, И.Н. Семенова. Брянск: БФ ОРАГС, 2002.
- Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Под ред. Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова. М.: ФО, 1988.
- Психология индивидуальности / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006.
- Пэрна Н.Я. Жизнь, ритм, творчество. СПб., 1925.
- Растяжников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002.
- Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Личностное самоопределение как смыслодинамический процесс // Развитие и само-развитие личности / Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. С. 108–120.
- Рефлексия в психологическом обеспечении образования / Под ред. А.В. Карпова, И.Н. Семенова, В.К. Солондаева. М.-Яр.: ИРПТиГО – ЯрРО ОПР, 2004.
- Савенкова И.А., Семенов И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов. Сочи: НОЦ РАО, 2005.
- Семенов И.Н. Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Душа. Кюльпе Освальд. Индивидуальность // БСЭ. М.: СЭ, 1970–1973.
- Семенов И.Н. Опыт деятельностного подхода к экспериментально-психологическому исследованию творческого мышления // Методологические проблемы исследования деятельности. Эргономика. Вып. № 10 / Отв.ред. В.П. Зинченко. М.: ВНИИТЭ, 1976.
- Семенов И.Н. Вюрцбургская школа // Философский энциклопедический словарь. М.: СЭ, 1983, 1989.
- Семенов И.Н. Проблемы психологии рефлексии в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 4.
- Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М.: НИИОПП, 1990.
- Семенов И.Н. Методологические основы московской школы рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогики творчества // Методологические концепции и школы в СССР. Вып. 1. Новосибирск: НГУ. 1992. С. 35–56.
- Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М.–Воронеж: МПСИ, 2000.
- Семенов И.Н. Рефлексивная психотерапия К. Роджерса в интерьере рефлексии

сивной психологии // Психология искренности. Винница: ВГПИ, 2002.

Семенов И.Н. Значение теории ориентировки П.Я. Гальперина для возникновения рефлексивной психологии и рефлексивной педагогики // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М.: ИРПТиГО-ГУ ВШЭ, 2003. С. 33–38.

Семенов И.Н. Развитие концепции Н.Г. Алексева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. 2004. № 34. С. 35–38.

Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 65–73.

Семенов И.Н. Значение творчества Ф.И. Тютчева для развития поэзии акмеизма и науки акмеологии в культуре Серебряного века // Россия и Европа: потенциал и перспективы развития в контексте наследия идей Н.Я. Данилевского и Ф.И. Тютчева. Брянск.: БФ ОРАГС, 2006. С. 90–96.

Семенов И.Н. Психологические и социальные аспекты развития человеческого капитала и модернизации внутрифирменного образования // Человек как капитал. Новый этап в управлении человеческими ресурсами. М.: РМК, 2006. С. 62–70.

Семенов И.Н. Принцип дополнительности: реализация рефлексивно-гуманитарного подхода в модернизации основного и дополнительного образования // Новые ценности образования. 2006. № 1. С. 7–23.

Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексии в философии и общей психологии творчества Я.А. Пономарева // Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Отв. ред. Д.В. Ушаков. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 438–454.

Семенов И.Н. Здоровоохранение и человеческий капитал: рефлексивная психология обеспечения человеческого фактора // Главный врач: хозяйство и право. 2007. № 3.

Семенов И.Н. Роль творческой индивидуальности В.А. Лефевра в научном изучении рефлексии и становлении рефлексивной психологии // Рефлексивные процессы и управление. 2006. № 1.

Семенов И.Н. Основные вехи, предметные области и методологические ориентации психологии индивидуальности // Психология индивидуальности / Отв. ред. В.Д. Шадриков. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. С. 469–471.

Семенов И.Н. Междисциплинарное взаимодействие московской и петербургской научных школ психологии творчества и рефлексии // Психология перед выбором будущего. М.: Изд-во МГУ, 2006. С. 61–64.

Семенов И.Н. Личностно-профессиональный рост и его рефлексивно-творческий потенциал как системообразующие факторы развития человеческого капитала // Психология личностного роста специалиста / Под ред. Н.А. Коваль. Тамбов: ТГУ, 2007. С. 52–58.

Семенов И.Н. Рефлексивность развития творческой индивидуальности в поликультурном образовательном пространстве // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» / Под ред. И.Н. Семенова. Кисловодск, 2007. С. 239–248.

Семенов И.Н. Алексеев Никита Глебович. Ладенко Иосиф Семенович. Пономарев Яков Александрович. Шеварев Петр Алексеевич // ММК в лицах (Московский методологический кружок, методологическое и игровое движение в лицах). М.: ФИР, 2006–2007. Т. 1, 2.

- Семенов И.Н. Фундаментальная роль методологии и логики Г.П.Щедровицкого в развитии психологии и педагогики рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. 2007. № 1.
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: ЗГУ, 1992.
- Склизов Д.М., Эрнандес-Кастро Е.И., Семенов И.Н. Организация как рефлексивное отражение индивидуальности ее руководителя // Психология индивидуальности / Отв.ред. В.Д. Шадриков. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. С. 556–559.
- Старовойтенко Е.Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. № 4. С. 26–37.
- Степанов С.Ю., Полищук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления. М.-Петрозаводск, 1996.
- Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.
- Человек в изменяющемся мире (Ежегодник) / Под ред. Т.Г. Болдиной, И.Н. Семенова. М.: МДО, 2004–2007.
- Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М., 2003.
- Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: ФИР, 2006.
- Эмбри Л. Рефлексивный анализ. Первоначальное введение в феноменологию. М.: Три квадрата, 2005.
- Dormer P. Self-reflection and problem-solving. // Human and artificial intelligence. Berlin Science Press, 1978. P. 101–107.
- Kholmogorova A.B., Zaretsky V.K., Semenov I.N. Reflexive-personality regulation of the goal-development process in norm and pathology // Soviet Psychology (Boston, USA). 1982. 21. 2.
- Lefebvre V.A. A Formal method of investigating of Reflective process // General System. 1972. 17.
- Matthaus W. Sowjetische Denkpsychologie. Gotingen-Toronto-Zurich. 1988.
- Mezirow J. and ass. Fostering critical reflection end adulthood // A guide to human resource development / R.L. Crag (ed). N.Y., St. Louis: Mc Grane Hillbook Company, 1987.
- Piaget J. Recherches sur l'abstraction reflechissantes. Paris, PUF, 1977. V. 1, 2.
- Raither F. Selfreflective Cognitive Processes: its characteristics and Effekts. 1980.
- Semenov I.N. An ampirical pshychological study of thought processes in creative problem-solving from the theory of activity // Soviet Psychology (Boston, USA). 1978. 16. 4 (1976, USSR).
- Semionov I.N. Creative role of reflection in the self development // Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposyium on Creativiti. Helsinki. 1985.
- Semyonov I.N. Philosophy of humanization of education and reflexiveness of dialog // Humanization of education. 2006. 3. 20–24.
- Stepanov S.Yu. Personality-reflexive aspect of creative thinking. // Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposium on Creativiti. Helsinki. 1985
- Thope K., Barsky J. Healing through self-reflection // J. of advanced Nursing. 2001. 35. 760–771.

Психодиагностика

ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ ТЕСТОВЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО ПОДБОРУ ПЕРСОНАЛА

А.С. НАУМЕНКО

Резюме

В статье обсуждаются подходы к изучению влияния формы представления информации на ее восприятие реципиентом. Приведена экспериментальная классификация форм тестовых интерпретаций (ТИ) или диагностических заключений. В проведенном автором исследовании выявлены отдельные, зависящие от смыслового контекста диагностических заключений, но все же статистически значимые различия, которые подтверждают возможность влияния формы ТИ на принятие решений кадровыми специалистами. На основании анализа качественных и количественных данных сформулированы тенденции восприятия ТИ (эффекты Барнума, эмоциональной реакции и зрительной инерции), которые предстоит подтвердить или скорректировать в последующих исследованиях.

Настоящее исследование посвящено проблеме, имеющей не только прикладное, но и определенное научное значение. Например, изучая в прикладных целях влияние формально-структурных параметров рекламных сообщений (цвета, графики, текстовых шрифтов, композиции, слоганов) на поведение реципиента, исследователь пополняет копилку научных знаний в области не только психологии рекламы, но и психологии принятия решений. Так и в дан-

ном случае, поставив перед собой, казалось бы, чисто прикладную задачу повышения эффективности донесения психодиагностической (тестовой) информации до ее потребителя, мы изучаем при этом, как воздействует качественная (семантическая) и количественная информация на решения, принимаемые человеком на ее основе.

В современных организациях для оценки личностных, интеллектуальных, деловых и иных характеристик

персонала психологическое тестирование используется довольно часто: и при приеме кандидатов на работу, и для плановой и индивидуальной аттестации сотрудников, и при формировании «команды» (сплоченной малой группы исполнителей), и при оценке психологического климата, и при планировании нововведений, внедрении управленческих изменений и т. п.

Проблемы, связанные с различными вариантами анализа и учета результатов тестирования, стали особенно актуальны при появлении и распространении технологий компьютерной психодиагностики (или профдиагностики в случае квалификационных тестов), делающих проведение тестирования массовым явлением. Сотни и тысячи кандидатов проходят тестирование при подаче заявок на вакансии, и специалистам по подбору персонала приходится просматривать не только резюме, но и результаты тестирования нескольких десятков испытуемых едва ли не каждый день. Технологии компьютерной психодиагностики в настоящее время позволяют автоматически порождать (генерировать) диагностические заключения и в количественной (в виде профилей), и в качественной форме (в форме текстовых заключений).

При правильном использовании результаты психологического тестирования могут быть чрезвычайно полезны в качестве одного из аргументов для принятия управленческих

решений. К сожалению, далеко не всегда тестирование используется эффективно: опыт многих российских компаний показывает¹, что результатам диагностики уделяется недостаточно внимания и на дальнейшую судьбу сотрудников в организации они влияют редко. Вероятно, в ряде случаев это может быть связано с какими-то причинами внутри организаций, проводящих тестирование, а не с тестами или тестовыми интерпретациями как таковыми. Но всегда ли только внешние по отношению к тестированию факторы мешают его полноценному использованию в рамках организации? Можно ли путем изменения формы подачи информации (результатов тестирования) повысить эффективность ее использования и степень ее воздействия на организационные процессы?

Наше исследование посвящено анализу различных форм представления результатов тестирования и их влияния на принятие решений кадровыми специалистами в определенном типе ситуаций — на этапе начального профподбора, выбора кандидатов по материалам заочной письменной информации (заявок, резюме, рекомендаций и т. п.).

Исследования формы представления психодиагностической информации

Несмотря на широкое распространение тестирования, во всем мире

¹Об этом свидетельствуют результаты как свободных дискуссий, так и более структурированных социологических опросов специалистов, которые постоянно проводятся на популярных Интернет-сайтах для кадровых менеджеров — www.hrm.ru, www.e-xecutive.ru, www.ht.ru и др.

проводится крайне мало исследований, изучающих представление данных тестирования (тестовые интерпретации, ТИ). Российские психологи Т.Ю. Базаров и Б.Л. Еремин отмечают, что на эффективность использования экспертного заключения, составленного на основании кадровой диагностики, влияют структура изложения результатов и терминология, используемая для описания (Базаров, Еремин, 2002). На основании собственного консультационного опыта авторы формулируют несколько общих рекомендаций по построению постдиагностических отчетов. По большому счету этим и ограничивается обсуждение влияния формы ТИ на принятие организационных решений в научных кругах — исследований, аналогичных спланированному нами, в отечественной психологической литературе мы не находим².

Ретроспективные обзоры литературы по этой теме зарубежных авторов Р. Гуд'яна (Goodyear, 1990), Х. Тинсли и С. Чу (Tinsley, Chu, 1999), У. Хэнсона и Ч. Клэйборна (Hanson, Claiborn, 2006) насчитывают, соответственно, по 44, 65 и 75 исследований, посвященных ТИ. Причем в большинстве из этих исследований анализируются эффекты ТИ, а не их возможные формы. Среди немногочисленных исследований,

посвященных именно анализу формы подачи информации, по объекту исследования и типам используемых переменных нашей теме наиболее близки следующие три.

В исследовании У. Хэнсона, Ч. Клэйборна и Б. Керра (Hanson et al., 1997) изучались различия между двумя стилями предоставления обратной связи по результатам тестирования. В одном варианте консультант старался вовлечь клиента в анализ его данных, побудить его самого размышлять над полученными результатами (активная обратная связь), в другом просто сообщал результаты, не вовлекая клиента в процесс самостоятельной интерпретации (пассивная обратная связь). Гипотеза о том, что активная обратная связь будет вызывать у клиентов больше когнитивных реакций (релевантных мыслей, размышлений, касающихся результатов пройденного тестирования, и т. д.), не подтвердилась.

Почти через 10 лет, в 2006 г., У. Хэнсон и Ч. Клэйборн решили повторить и расширить свое исследование (Hanson, Claiborn, 2006). На этот раз они варьировали два фактора — стиль и содержание ТИ. Как и в исследовании 1997 г., авторы изучали два стиля ТИ — активный и пассивный. У. Хэнсон и Ч. Клэйборн фиксировали то, как клиенты думают о своих результатах, и то, как они

²Известное нам исключение — неопубликованное исследование конца 1980-х годов А.С. Соловейчика (под руководством А.Г. Шмелева), показавшее, что на принятие или отвержение диагностической информации самим испытуемым (в ходе особого постдиагностического диалога) влияют и содержание самооценки (Я-образа), и устройство системы личностных конструктов (второе более косвенно). Однако задачи и контекст настоящего исследования следует признать совершенно иными, поэтому подробно на обсуждении исследования А.С. Соловейчика мы останавливаться не будем.

воспринимают сеанс консультации и самого консультанта в зависимости от выбранного им стиля интерпретации результатов. Авторы предположили, что активная обратная связь вызовет больше размышлений о результатах теста, чем пассивная, и что активная обратная связь вызовет больше положительных эмоций по отношению к самой консультации и консультанту. Что касается содержания ТИ, то здесь варьировалась степень «приятности» ТИ для клиента: часть испытуемых получала исключительно позитивную обратную связь, часть — смешанную (позитивную плюс потенциально негативную). Положительная обратная связь, по предположению авторов, должна была вызывать у клиентов больше доверия и принятия, чем смешанная.

Первая гипотеза исследования не подтвердилась: как и в 1997 г., активная обратная связь вызывала не больше релевантных размышлений, чем пассивная. Гипотеза о том, что активная обратная связь вызовет больше положительных реакций по отношению к консультации и консультанту, также не подтвердилась (хотя этот результат, по мнению авторов, противоречит данным предыдущих исследований и может быть объяснен внешними причинами). Подтвердилась лишь третья гипотеза — о предпочтительности положительных ТИ по сравнению со смешанными.

Объектом изучения Д. Пенроуза в его исследовании 1973 г. (Penrose, 1973) являлась последовательность информации в резюме, а не представление тестовых данных. Тем не менее это исследование также представляет для нас интерес как попытка фиксации влияния формы на оценку резюме.

В качестве стимульного материала Д. Пенроуз использовал вымышленные данные 6 студентов университета Техаса. Для каждого студента было составлено по два резюме, отличающихся местоположением раздела «Ключевые навыки»: в одном резюме он располагался в самом начале, во втором — в самом конце. Всего было сформировано 12 наборов по 6 резюме, среди которых было по 3 резюме первого и второго типов. Эксперты относили каждое резюме в одну из 5 групп: лучшие 20% кандидатов, с которыми я когда-либо проводил собеседование, средние верхние 20%, средние 20%, средние нижние 20% или худшие 20%. Также эксперты отвечали на несколько вопросов, касающихся информации, которую они запомнили из каждого резюме. Было показано, что последовательность информации в резюме не влияет на его оценку экспертами.

Результаты описанных исследований наводят на следующие соображения. Несмотря на то, что гипотеза о наличии различий в восприятии разных форм информации, казалось бы, обладает высокой экологической (очевидной) валидностью, различия эти, если и существуют, поддаются фиксации с известным трудом. По крайней мере, в естественном контексте консультации или оценки резюме экспертами по персоналу. В связи с этим в целях нашего исследования мы решили начать с пилотажного проекта, в котором предполагали «нащупать» определенные тенденции, которые впоследствии можно будет более подробно и тщательно изучить. Тем самым мы избрали стратегию поискового исследования на малых выборках, позволяющую

вносить коррективы в стимульный материал и экспериментальный план, если выяснится, что они не приносят интересных результатов.

Предмет настоящего исследования

В «классических» исследованиях ТИ объектом изучения являются восприятие ТИ тестируемым или эффекты ТИ – позитивные изменения в уровне самооценки (Finn, Tonsager, 1992; Newman, Greenway, 1997), принятия и понимания себя (Dressel, Matteson, 1950; Rogers, 1954), повышение уверенности в правильности собственного профессионального выбора (Rubinstein, 1978), активизация поисков возможных путей карьерного развития (Hoffman, Spokane, Magoon, 1981; Randahl, Hansen, Naverkamp, 1993). Иными словами, изучается *психологическая эффективность* ТИ, или способность ТИ оказывать влияние на клиента, прошедшего тестирование. В нашем исследовании мы анализируем *организационную эффективность* ТИ, т. е. ее способность оказывать влияние на принятие организационного или управленческого решения специалистом, анализирующим результаты тестирования клиента.

Классификация ТИ

Как уже было отмечено, исследований, посвященных формам ТИ,

очень немного, поэтому нет и единой устоявшейся классификации форм ТИ (Науменко, 2005). Подобные классификации скорее можно обнаружить в каталогах коммерческих компаний, продающих тестовые технологии, чем в академических исследованиях по этой проблематике. Главным образом различают «текстовые отчеты» (заключение, портрет, характеристика) и «профили» качеств, представленные в виде таблиц или гистограмм (Базаров, Еремин, 2002).

В связи с отсутствием большого выбора теоретически обоснованных классификаций в целях нашего исследования мы использовали собственную. Мы выделили два измерения:

- 1) качественная (текстовое описание) vs. количественная (шкальный профиль) ТИ,
- 2) ТИ в терминах психологических черт vs. ТИ в терминах поведенческих индикаторов (компетенций)³.

Путем полной комбинаторики двух независимых измерений мы получили 4 типа ТИ:

- 1) текстовое описание в терминах психологических черт,
- 2) шкальный профиль в терминах психологических черт,
- 3) текстовое описание в терминах компетенций,
- 4) шкальный профиль в терминах компетенций.

³Разумеется, автор отдает себе отчет в том, что различение «психологические черты – компетенции» несколько выводит исследование из строгих логических рамок изучения «формы», но высокая прикладная значимость (и даже известная мода) самого понятия «компетенции» не позволяет проигнорировать этот значимый параметр при формировании диагностического заключения.

Теоретические основания гипотез

Модель наиболее вероятного пути обработки сообщения

В теоретическом плане организационную эффективность ТИ можно связать с моделью наиболее вероятного пути обработки сообщения (Elaboration Likelihood Model, ELM), разработанной Р.Е. Петти и Д.Т. Качиоппо (Petty, Cacioppo, 1986). Это модель, дающая объяснение тому, каким образом происходит восприятие информации. Реципиент может старательно и осознанно обдумывать информацию, поданную в сообщении, и на основании этой деятельности менять свое отношение к описанным явлениям, событиям или людям. Это центральный путь обработки информации. Другой вариант — периферийный путь, когда отношение к прочитанному или услышанному формируется и изменяется без процесса активного осмысления, только за счет периферийных, второстепенных элементов (например, надежность источника информации, квалификация коммуникатора, симпатия к коммуникатору и т. д.). Вероятность изменения первоначальных установок реципиента на основании анализа информации при центральном способе переработки существенно выше, чем при периферийном.

Применительно к нашему контексту можно сказать: чтобы кадровый специалист воспринял информацию и учел ее при принятии решения, надо, чтобы ее переработка пошла по центральному пути. Один из способов увеличения вероятности центрального способа переработки ин-

формации — повышение релевантности сообщения. Компетенции (бизнес-индикаторы поведения профессионала в рамках выполнения своих трудовых функций) более релевантны организационному контексту, нежели психологические черты. В бизнес-характеристике кандидата явным образом прописаны виды деятельности, в которых он будет наиболее успешен или неуспешен. Поэтому мы предполагаем, что кадровым специалистам будет проще воспринимать и делать выводы на основе ТИ, выраженных в терминах компетенций, нежели ТИ в терминах психологических черт. Иными словами, наша первая гипотеза — наличие различий в восприятии ТИ в терминах компетенций и ТИ в терминах психологических черт.

Восприятие вероятностной информации

Психологическое тестирование — это во многом попытка вывести суждения о вероятности различных событий (перехода клиента в определенное состояние, получения определенного эффекта, совершения клиентом выбора в пользу одной из альтернатив, наличия у испытуемых интересующих исследователя свойств, поведения определенного рода в конкретной ситуации и др.). Например, психолог предсказывает, что клиент, скорее всего, получит удовлетворение от данного рода занятий, что ребенок вряд ли сможет выдержать нагрузки обычной школы, что пациент может попытаться покончить с собой, что клиент, вероятно, стал жертвой насилия в детском возрасте, что испытуемый при определенных

условиях может стать агрессивным, что у пациента время от времени могут случаться галлюцинации или что люди с таким профилем личности встречаются очень часто.

Психологическая тестовая шкала, будучи количественным инструментом, суть попытка количественного (графического, градуального) выражения такого рода вероятностей. Текстовый формат ТИ — это попытка словесного выражения этих вероятностей (Goldman, 1973), которое либо применяет известный ограниченный набор слов-квантификаторов (выражения «вряд ли», «может», «скорее всего», «возможно», «вероятно», «часто», «редко», «иногда» и т. д.), либо вообще превращает прогноз в бинарные суждения типа «будет — не будет» (будет справляться, не будет справляться).

Согласно многочисленным исследованиям, вероятностная информация, содержащаяся в ТИ, как профессиональными консультантами, так и обычными людьми понимается по-разному (Bass et al., 1974; Beyth-Marom, 1982; Brun, Teigen, 1992; Budescu, Wallsten, 1985; Clarke et al., 1992; Foley, 1959; Johnson, 1973; Lichtenberg, Hummel, 1998; Lichtenstein, Newman, 1967; Ness, 1995; Simpson, 1944, 1963; Wallsten et al., 1986). В исследованиях показаны не только значительные различия между суждениями разных людей, но и большая вариативность между суждениями одного и того же человека.

Дж. Лихтенберг и Т. Гуммель, изучавшие понимание экспертами-психологами ТИ, содержащих вероятностную информацию, пришли к выводу, что для единообразного понимания ТИ количественные вы-

ражения вероятности гораздо более предпочтительны, чем словесные (Lichtenberg, Hummel, 1998). Аналогичным образом рассуждают и Т.Ю. Базаров с Б.Л. Ереминым, полагающие, что в случае содержательного описания (психологического портрета, характеристики) значительно увеличивается время, необходимое для восприятия и понимания результата, а также усложняется процесс сравнения результатов различных людей между собой (Базаров, Еремин, 2002).

Опираясь на данные этих авторов, мы предположили, что кадровые специалисты будут по-разному воспринимать ТИ в форме шкального профиля (количественное выражение вероятностей) и в форме текста (вербальное выражение вероятностей). Это вторая гипотеза нашего исследования.

Методика и процедура исследования

Методологически в нашем исследовании мы использовали так называемый смешанный подход (mixed methods — Hanson et al., 2005), предполагающий сбор качественной и количественной информации в рамках одного исследования. Мы отдали предпочтение параллельной вложенной структуре исследования (concurrent nested research design — Hanson et al., 2005), т. е. сбор качественных и количественных данных происходил одновременно.

Участники

В нашем исследовании было два типа участников — испытуемые и

эксперты. В качестве испытуемых выступили 5 специалистов с высшим образованием и небольшим (до 5 лет) опытом работы, претендующих на вакансию бизнес-аналитика. Каждый из испытуемых прошел тестирование по методике 16 РФ⁴ и предоставил его результаты и свое резюме для анализа.

В роли экспертов выступили специалисты по подбору персонала. Всего 51 человек — 9 мужчин и 42 женщины (что в целом отражает специфику половозрастной структуры занятости в данной профессии), в возрасте от 21 года до 37 лет ($M = 25.9$, $SD = 3.6$) со стажем работы в качестве специалиста по подбору персонала от 1 года до 15 лет ($M = 3.5$, $SD = 2.5$).

Процедура

По каждому испытуемому было составлено 4 отчета, состоящих из резюме и данных тестирования, представленных в одной из 4 обозначен-

ных выше форм (текстовое описание в терминах психологических черт, шкальный профиль в терминах психологических черт, текстовое описание в терминах компетенций, шкальный профиль в терминах компетенций). Далее было сформировано 4 набора по 5 отчетов таким образом, чтобы все наборы содержали по одному резюме каждого из кандидатов, а также чтобы внутри набора присутствовали все возможные типы представления психодиагностической информации. Более наглядно комбинации форм ТИ, использованные для каждого испытуемого, представлены в табл. 1.

Экспертам было предложено оценить кандидатов по степени соответствия вакансии бизнес-аналитика на основании данных резюме и тестирования, присвоив ранг 1 тому, кого они пригласили бы на собеседование в первую очередь, 5 — тому, кого позвали бы последним.

В нашем исследовании мы стремились воспроизвести естественную

Табл. 1

Комбинации форм ТИ, использованные в исследовании

Испытуемый № набора	ДА	БК	ГА	ПТ	ЛИ
1	профиль черты	текст черты	профиль компетенции	текст компетенции	профиль черты
2	текст черты	профиль компетенции	текст компетенции	профиль черты	текст черты
3	профиль компетенции	текст компетенции	профиль черты	текст черты	профиль компетенции
4	текст компетенции	профиль черты	текст черты	профиль компетенции	текст компетенции

⁴Модификация известного американского теста 16PF, основанная на оригинальной системе 15 русскоязычных личностных факторов (Шмелев, 2002).

ситуацию принятия решения специалистами по подбору персонала, поэтому о настоящем предмете изучения экспертам не сообщали и не акцентировали специально внимание на форме представления данных. Каждый эксперт получал один набор отчетов и мог видеть только один вариант отчета по конкретному испытуемому. Каждый набор был оценен следующим числом экспертов: 1 — 12 экспертов, 2 — 12 экспертов, 3 — 14 экспертов, 4 — 13 экспертов.

Помимо ранжирования, эксперты отвечали на 3 вопроса анкеты по каждому из кандидатов: 1) «Почему Вы оценили кандидата именно так? На какую информацию Вы опирались в первую очередь при принятии решения?», 2) «Повлияли ли на Ваше решение данные тестирования? Каким образом?», 3) «Следует ли кандидату представить работодателю данные тестирования при поиске работы? Почему?»

Результаты

Подсчет результатов происходил в два этапа: 1) определение согласованности экспертных оценок по 4 наборам отчетов, 2) анализ различий между разными формами отчетов по одному и тому же испытуемому. На первом этапе было определено, что оценки по всем наборам согласованы (коэффициент конкордации Кендалла $W = 0.83$). На втором этапе были обнаружены значимые различия (по t -критерию Стьюдента) на уровне значимости $p < 0.05$ между отчетами по четырем испытуемым:

1) испытуемый ДА был оценен ниже по текстовым характеристикам в терминах психологических черт,

чем по шкальным профилям в терминах психологических черт;

2) испытуемый БК был оценен ниже по профилям в терминах компетенций, чем по профилям в терминах психологических черт;

3) по испытуемому ГА профиль в терминах компетенций был оценен выше, чем текст в терминах психологических черт, текст в терминах компетенций был оценен выше, чем профиль в терминах психологических черт, и выше, чем текст в терминах психологических черт;

4) испытуемая ЛИ была оценена по профилю в терминах психологических черт ниже, чем по профилю в терминах компетенций.

По другим формам отчетов у испытуемой ПТ значимых различий обнаружено не было, то есть мы можем говорить лишь о частичном подтверждении гипотез.

Обсуждение результатов

Анализ предпочтений экспертов

Анализ комментариев экспертов свидетельствует о том, что большинство из них в первую очередь опирается на биографические данные и лишь потом принимает во внимание результаты тестирования. Вероятно, в определенной степени это обусловлено тем, что в своей повседневной работе специалисты по подбору персонала гораздо чаще сталкиваются с резюме кандидатов, чем с психодиагностической информацией. На фоне больших ежедневных информационных потоков они пытаются минимизировать для себя работу, свести ее к той информации, которая для них более привычна и поэтому более

информативна. Кроме того, несколько экспертов отметили, что, выполняя задание, поставили себя в позицию внешнего консультанта, целью которого обычно является оценка профессионального опыта, а не психологических качеств кандидата, например:

«Я оценивала кандидатов с позиции внешнего рекрутера, а во внешнем рекрутменте не стоит задача оценить личностные качества человека или его соответствие корпоративной культуре той компании, для которой мы его ищем. Внешний рекрутер больше смотрит на опыт, потому что «искомый» психологический профиль будет сильно зависеть от корпоративной культуры организации, в которой он не может досконально разбираться».

Недостаточность информации в резюме (а у одного из кандидатов оно было предельно кратким) вынуждала экспертов больше внимания обращать на психологическую характеристику, например:

«При отсутствии подходящего опыта в резюме больший упор при анализе делал на данные тестирования».

Несмотря на то, что мы намеренно не обращали внимания экспертов на форму представления данных, некоторые из них отмечали удобство одних форм или даже чаще неудобство других. Наименее удачной формой, по общему мнению, является шкальный профиль (неважно, в терминах черт или в терминах компетенций), например:

«Результаты теста представлены невнятно. Просто лень было изучать эти шкалы. Гораздо лучше "готовый текст"».

«Представленные данные читаются плохо и требуют сосредоточения, изучения и анализа. Лучше, если в конце будут выводы».

Надо заметить, что эти данные хорошо соотносятся с впечатлением, которое можно получить на основе анализа дискуссий и социологических опросов на форумах кадровиков в сети Интернет: российские специалисты отдают предпочтение качественной, а не количественной информации. Возможно, потому, что многие из них — женщины, у которых вербальный интеллект, как известно, несколько лучше развит, чем нумерический. В то же время эти же самые данные, казалось бы, противоречат модели Дж. Лихтенберга и Т. Гуммеля (Lichtenberg, Hummel, 1998) и рассуждениям Т.Ю. Базарова и Б.Л. Еремина (Базаров, Еремин, 2002), полагающих, что количественная информация проще для понимания, нежели качественная.

Но действительно ли это противоречие? На самом деле речь идет о двух, далеко не всегда связанных понятиях: предпочтении и легкости восприятия. С большой долей уверенности можно сказать, что российские специалисты по подбору персонала *предпочитают* работать с вербальной информацией, однако это не означает, что она *легче* поддается анализу. Быть может, дело в привычке, и необходимость анализировать профильную диаграмму просто вызывает нежелание «возиться» с малознакомыми вещами, а отсюда и недовольство формой представления информации.

Разумеется, наше предположение о необходимости разведения понятий и явлений эффективности представления ТИ и удовлетворенности от работы с ТИ нуждается в дополнительной проверке и статистическом подтверждении.

Анализ статистических различий

Статистические различия, обнаруженные между оценками отчетов по кандидатам БК и ГА, свидетельствуют о том, что эксперты по-разному воспринимают ТИ, сформулированные в терминах психологических черт и в терминах компетенций. Интересно, что БК был оценен экспертами «выше» по психологическим чертам, а ГА — наоборот, был оценен выше по компетенциям.

Обратившись к комментариям экспертов, мы обнаружили, что по отчетам в терминах черт они характеризовали БК как приятного человека, «хорошего парня», а ГА, напротив, — как «мерзкого типа», «торгаша», «лавочника», «человека, с которым вообще неприятно работать». А в одном случае эксперт отметил: «Как психологу мне было бы очень интересно пообщаться с таким человеком, но как работодателю — нет». Кандидаты были явно восприняты с точки зрения их общечеловеческих качеств, здесь ярко проявилось эмоциональное отношение экспертов к соискателям как к личностям. При анализе характеристик в терминах компетенций проявлений эмоций со стороны экспертов замечено не было. Эксперты рассуждали лишь о профессиональной пригодности кандидатов, и общечеловеческая «приятность» или «неприятность» последних на оценку не влияли.

Все это позволяет сформулировать первую тенденцию восприятия ТИ экспертами:

1) ТИ (как текстовые описания, так и профили) в терминах психологических черт подталкивают эксперта к восприятию кандидата с точки зре-

ния его общечеловеческих свойств. В сознании эксперта складывается психологический портрет личности кандидата, а дальше срабатывает эффект ореола: если сложившийся образ эмоционально приятен, то профессиональные качества кандидата оцениваются более высоко, и, наоборот, неприятная психологическая характеристика провоцирует более низкие оценки профессионализма. ТИ в терминах компетенций переносят эксперта в рабочую плоскость и не вызывают выраженных эмоциональных реакций, которые могут мешать адекватной оценке профессиональной пригодности кандидата.

Обратившись к комментариям экспертов, по-разному оценивших кандидата ДА по текстам и шкальным профилям, мы заметили следующее. Эксперты, анализировавшие текстовые характеристики, обратили внимание на некоторую противоречивость данных истораживающие моменты и поставили кандидату более низкие оценки. Эксперты, мельком проглядевшие профиль, ничего «подозрительного» не заметили и оценили кандидата выше: «Результаты тестирования расположились по большей части на стороне "сильного" полюса, что подчеркнуло сильный характер».

Эту вторую тенденцию восприятия ТИ мы назвали «зрительной инерцией»:

2) Профиль, содержащий много высоких баллов, воспринимается как «сильный», «хороший», «позитивный», несмотря на то, что некоторые шкалы 16РФ имеют «обратный» знак: например, контактность — застенчивость (высокий полюс социально

менее позитивен), социальная гибкость — социальная ригидность (высокий полюс менее позитивен), уступчивость — конфликтность (высокий полюс менее позитивен).

Многие эксперты, работавшие с профилем ЛИ в терминах компетенций, сетовали на то, что средние результаты не дают им возможности делать какие-либо определенные выводы о профессиональной пригодности испытуемой. Однако эксперты, анализировавшие текстовый отчет, как правило, не замечали того, что все суждения в характеристике носят «усредненный» характер. Эту тенденцию мы приписали эффекту Барнума.

3) Средние результаты (попадание испытуемого в среднюю группу) по тесту и, следовательно, невозможность сделать какие-то определенные выводы, замечаются экспертами только при анализе профилей, наглядно (зрительно) демонстрирующих это. При анализе текстовых описаний, соответствующих «средним» профилям, срабатывает эффект Барнума: тексты воспринимаются как «истинные» и позволяющие прогнозировать поведение человека в различных ситуациях. Это, кстати, может быть аргументом «в защиту» Дж. Лихтенберга с Т. Гуммелем и Т.Ю. Базарова с Б.Л. Ереминым (см.

выше): количественная информация воспринимается более точно и легко, чем качественная.

Заключение

Проведенное нами исследование позволило выявить ряд тенденций, характеризующих восприятие тестовых интерпретаций специалистами по подбору персонала. Продемонстрировать статистически значимые различия между восприятием различных форм ТИ во всех случаях нам не удалось, поэтому на данном этапе мы можем говорить лишь о присутствии эффекта более высокого порядка. Этот эффект свидетельствует не о прямом влиянии определенных параметров стимула на решения экспертов, а об «опосредованном», «контекстно-зависимом». В нашем случае то, будет или не будет форма ТИ влиять на решения экспертов, зависело от самих тестовых данных — степени подробности резюме, конкретных баллов по тесту и т. д.

Тем не менее обнаруженные статистические различия и анализ качественных данных вселяют оптимизм. Мы планируем продолжать исследования в данном направлении, следующим этапом станет попытка количественной проверки выявленных тенденций восприятия ТИ в рамках другого экспериментального плана.

Литература

Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом. М., 2002.

Науменко А.С. Классификация различных способов предъявления психодиагностической информации // Дружининские

чтения: Материалы 4-й международной научно-практической конференции, г. Сочи, 5–7 мая 2005 г. Сочи, 2005. С. 163–164.

Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002.

- Bass V.M., Cascio W.F., O'Connor E.J.* Magnitude estimations of expressions of frequency and amount // *Journal of Applied Psychology*. 1974. 59. 313–320.
- Beuth-Marom R.* How probable is probable? A numerical translations of verbal probability expressions // *Journal of Forecasting*. 1982. 1. 257–269.
- Brun W., Teigen K.H.* Verbal probabilities: Ambiguous, context-dependent, or both? // *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*. 1988. 41. 390–404.
- Budescu D.V., Wallsten T.S.* Consistency in interpretation of probabilistic phrases // *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*. 1985. 36. 391–405.
- Clarke V.A., Ruffin C.L., Hill D.J., Beamen A.L.* Ratings of orally presented verbal expressions of probability by a heterogeneous sample // *Journal of Applied Social Psychology*. 1992. 22. 638–656.
- Dressel P.L., Matteson R.W.* The effect of client participation in test interpretation // *Educational and Psychological Measurement*. 1950. 10. 693–706.
- Finn S.E., Tonsager M.E.* Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to college students awaiting therapy // *Psychological Assessment*. 1992. 4. 278–287.
- Foley B.J.* The expression of certainty // *American Journal of Psychology*. 1959. 72. 614–615.
- Goldman L.* The use of tests in counseling. New York: Appleton-Century-Crofts, 1973.
- Goodyear R.K.* Research on the effects of test interpretation // *The Counseling Psychologist*. 1990. 18. 240–257.
- Hanson W.E., Claiborn C.D., Kerr B.* Differential effects of two test interpretation styles in counseling: A field study // *Journal of Counseling Psychology*. 1997. 44. 400–405.
- Hanson W.E., Creswell J.W., Clark V.L.P., Petska K.S., Creswell J.D.* Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology // *Journal of Counseling Psychology*. 2005. 52. 2. 224–235.
- Hanson W.E., Claiborn C.D.* Effects of Test Interpretation Style and Favorability in the Counseling Process // *Journal of Counseling & Development*. 2006. Vol. 84. 349–357.
- Hoffman M.A., Spokane A.R., Magoon T.M.* Effects of feedback mode on counseling outcomes using the Strong-Campbell Interest Inventory: Does the counselor really matter? // *Journal of Counseling Psychology*. 1981. 28. 119–125.
- Johnson E.M.* Encoding of qualitative expressions of uncertainty (Technical paper № 250). Arlington, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1973.
- Lichtenberg J.W., Hummel T.J.* The Communication of Probabilistic Information through Test Interpretations. Paper presented as part of a symposium at the American Psychological Association Annual Convention. 106th, San Francisco, CA, August 14–18, 1998.
- Lichtenstein S., Newman J.R.* Empirical scaling of common verbal phrases associated with numerical probabilities // *Psychonomic Science*. 1967. 9. 563–564.
- Ness M.E.* Ordinal positions and scale values of probability terms as estimated by three methods // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 1995. 28. 152–161.
- Newman M.L., Greenway P.* Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to clients at a university counseling center: A collaborative approach // *Psychological Assessment*. 1997. 9. 122–131.
- Penrose J.M.* Does Order Make a Difference in Resumes? // *Journal of Business Communication*. 1973. 10. 15. 15–19.
- Petty R.E., Cacioppo J.T.* The elaboration likelihood model of persuasion // *Advances*

in *Experimental Social Psychology*. 1986. 19. 123–205.

Randahl G.J., Hansen J.C., Haverkamp B.E. Instrumental behaviors following test administration and interpretation: Exploration validity of the Strong Interest Inventory // *Journal of Counseling & Development*. 1993. 71. 435–439.

Rogers L.B. A comparison of two kinds of test interpretation interview // *Journal of Counseling Psychology*. 1954. 1. 224–231.

Rubinstein M.R. Integrative interpretation of vocational interest inventory results // *Journal of Counseling Psychology*. 1978. 25. 306–309.

Tinsley H.E.A., Chu S. Research on test and interest inventory interpretation out-

comes // M.L. Savickas, R.A. Spokane (eds.). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black. 1999. 257–276.

Simpson R.H. The specific meanings of certain terms indicating differing degree of frequency // *The Quarterly Journal of Speech*. 1944. 30. 328–330.

Simpson R.H. Stability in meanings for quantitative terms: A comparison over 20 years // *The Quarterly Journal of Speech*. 1963. 49. 146–151.

Wallsten T.S., Fillenbaum S., Cox J.A. Base rate effects on the interpretation of probability and frequency expressions // *Journal of Memory and Language*. 1986. 25. 571–587.

**Науменко Анна Сергеевна, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, аспирант**
Контакты: anna-naumenko@inbox.ru

Календарь памятных психологических дат: *2007*

А.Н. ЖДАН



Ждан Антонина Николаевна — член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Специалист в области истории психологии. Автор первого отечественного учебника по истории психологии «История психологии. От античности до наших дней» (6-е издание, 2005, в серии «Классический университетский учебник», посвященной 250-летию Московского университета), программ, учебных пособий, статей по истории психологии.
Контакты: zhdan@list.ru

175

лет исполнилось со дня рождения Вильгельма Вундта (16.08. 1832 — 31.08. 1920), патриарха в поколении основателей психологии, которого можно назвать первым психологом в ряду философов и ученых, занимавшихся психологическими проблемами и способствовавших ее выделению в самостоятельную дисциплину. Он создал в Лейпциге первую психологическую лабораторию (1879), на базе которой через 2 года открылся Психологический институт для проведения исследований и подготовки кадров, по образцу которого многочисленные ученики и стажеры В. Вундта в разных странах Европы и Америки создавали собственные лаборатории. Он основал научное психологическое сообщество.

Его программа психологии как науки состояла из двух систем — физиологической психологии и психологии народов. Она включала широкий круг фундаментальных проблем: соотношение психологии и философии; соотношение психологии и естествознания; соотношение психологии и культуры; требования к самонаблюдению в психологических исследованиях; сущность, возможности и границы экспериментального метода в психологии; психологический анализ проявлений духовной жизни человечества как метод исследования высших психических процессов; соотношение фундаментальной и прикладной науки; общие законы душевной жизни и психология как наука об этих законах; принципы классификации

психических явлений; исследование физиологических основ психики и идея физиологического редукционизма; сознание как психологическая проблема; проблема души в психологии и др. Уже простой перечень проблем, которые остаются актуальными в современной науке, позволяет утверждать, что В. Вундт определил будущее психологии. Его опыт решения этих проблем в свое время послужил отправной точкой для созидательной работы его современников. В методологических спорах В. Вундта с Дж. Маккин Кеттеллом, О. Кюльпе, К. Бюлером, У. Джемсом происходило становление психологии индивидуальных различий, началось движение за практически ориентированную прикладную психологию, возникла экспериментальная психология мышления. В оппозиции вундтовскому элементаризму развивались психологические воззрения У. Джемса. В дискуссиях с В. Вундтом создавалась психология акта Ф. Brentano, возник и развивался американский функционализм. Критикуя или даже отрицая идеи Вундта, они опирались на них.

В русской психологии труды В. Вундта всегда были предметом пристального внимания и изучения. Он был почетным членом Москов-

ского психологического общества. В письме В. Вундту с извещением об избрании его почетным членом председатель Общества Н.Я. Грот писал, что это избрание объясняется не только его крупными заслугами, но и влиянием на российскую науку. Стажерами В. Вундта были такие известные русские ученые, как В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, Н.Н. Ланге и др. Г.И. Челпанов, основатель Московского психологического института, посетил В. Вундта и использовал его опыт при организации института в Москве. При постановке преподавания экспериментальной психологии Г.И. Челпанов, как до него основатель курса экспериментальной психологии и лаборатории экспериментальной психологии в Московском университете А.А. Токарский, был сторонником методов Вундта. Критикуя этнологические труды В. Вундта, Г.Г. Шпет развивал собственные идеи этнической психологии.

Библиография опубликованных работ В. Вундта содержит более 500 наименований; перечень различных курсов, которые он читал с 1857 до 1917 г., включает десятки названий; в списке его студентов, число которых более 24 000 человек, такие крупные ученые, как Э. Крепелин, Г. Мюнстерберг, О. Кюльпе, Дж. Маккин Кеттелл, Г. Ст. Холл, Э. Титченер, Л. Уитмер.

150

лет со дня рождения А. Бине (09.07.1857 — 18.10.1911) — французского психолога, основателя экспериментальной психологии во Франции, одного из плеяды пионеров дифференциальной психологии.

Родился в Ницце. Юрист по образованию, но в своей профессиональной деятельности отошел от этой области, обратившись к экспериментальным исследованиям в естественных науках. За работы по изучению

нервной системы насекомых получил степень доктора естественных наук (1894). Переключившись на психологию, следовал традициям французской психологической науки. Первая работа А. Бине («Психология умозаключения», 1886) свидетельствует главным образом о влиянии И. Тэна. В 1880-е годы в течение 8 лет работал в клинике Сальпетриер под руководством Ж.М. Шарко. Опубликовал работы по проблемам животного магнетизма (1887), изменениям личности (1892) и др. С 1892 г. работал в лаборатории физиологической психологии в Сорбонне, созданной и руководимой физиологом Ф. Бони. После отставки Ф. Бони (1894) стал руководителем этой лаборатории и оставался на этом посту до конца жизни. Основал первый психологический журнал во Франции «Психологический ежегодник» (1894), был его первым редактором, основал также журнал «Бюллетень Свободного общества по изучению детской психологии». В 1894 г. опубликовал (в соавторстве) «Введение в экспериментальную психологию». К этому времени был известен благодаря своим разнообразным исследованиям (посвященным галлюцинациям, гипнотизму, зрительным иллюзиям, тактильной чувствительности и мн. др.).

Проблемой, которая захватила А. Бине, стало изучение людей с ярко выраженными особенностями — душевнобольных, одаренных (шахматистов, играющих в шахматы вслепую, выдающихся счетчиков). Признавал факт развития интеллектуальных способностей в детском возрасте и пытался измерить изменения в развитии ума лабораторными методами. В сотрудничестве с В. Анри, учени-

ком О. Кюльпе, предпринял серию исследований психики ребенка (на школьниках Парижа), особенно памяти (1894–1898). В отличие от В. Вундта считал, что с помощью метода эксперимента можно изучать высшие психические процессы, прежде всего мышление и интеллект. Был сторонником индивидуальной психологии («Индивидуальная психология», 1896). А. Бине ставил эксперименты и наблюдал за развитием и мыслительными процессами двух своих дочерей, описание этой работы составило книгу «Экспериментальное изучение интеллекта» (1903). В 1899 г. он познакомился с врачом Т. Симоном и все последующие годы сотрудничал с ним. Высокий авторитет А. Бине как исследователя в области детской психологии позволил ему возглавить правительственную комиссию, созданную Министерством просвещения для разработки средств выявления умственно отсталых детей. Решением проблемы явился разработанный А. Бине совместно с Т. Симоном психологический тест «Метрическая шкала интеллекта» (1905, переработанные варианты — 1908 и 1911). Тест явился результатом проведенных А. Бине многолетних экспериментальных исследований памяти, внимания, воображения и интеллекта у детей. С его помощью впервые осуществлялось измерение именно интеллекта по таким его проявлениям, как понимание, суждение, память. Метод А. Бине отличался от метода пионеров ментального тестирования — Ф. Гальтона и Дж. Маккина Кеттелла, которые пользовались для этого исследованиями сенсорных способностей (восприимчивость органов чувств, скорость реакции и

т. п.). Тест принес А. Бине мировую известность и стал использоваться во всем мире. Его вариант, модифицированный в США Л. Терменом, получил название шкала Стэнфорд–Бине по названию Стэнфордского университета, где Л. Термен был деканом психологического факультета. В России применение разработанной А. Бине методики исследования умственного развития осуществила в 1920-е годы А.М. Шуберт (1881–1972).

В итоговом труде «Современные идеи о детях» (1911), используя мно-

голетний опыт исследовательской работы в области детской психологии, А. Бине определил задачи научной организации процесса обучения, направленного на развитие интеллекта, памяти и личности ребенка, укрепление его здоровья, ума и характера; в этом процессе ребенок принимает активное участие.

Преемником А. Бине по журналу «Психологический ежегодник» и по лаборатории физиологической психологии в Сорбонне стал А. Пьерон (1881–1964).

50

лет со дня основания Общества психологов СССР. В 1957 г. по предложению Президиума Академии педагогических наук РСФСР при Академии было создано Общество психологов (с 1966 г. — Общество психологов СССР, с 1977 г. оно перешло в систему АН СССР) — научно-общественная организация, объединяющая научные силы в области психологии и смежных дисциплин. В состав оргкомитета вошли А.А. Смирнов (председатель), А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов (заместитель председателя), М.В. Соколов (ученый секретарь), Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Добрынин, Л.В. Занков, К.Н. Корнилов, Г.С. Костюк, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, В.Н. Мясищев, П.А. Шеварев. Одновременно для организации работы на местах стали создаваться городские, зональные и республиканские отделения, руководство деятельностью которых осуществлялось Обществом психологов.

Первым президентом Общества был А.А. Смирнов (1957–1963).

В последующем президентами были: А.Н. Леонтьев (1963–1968), Б.Ф. Ломов (1968–1983), А.М. Матюшкин (1983–1987), Е.В. Шорохова (1987–1989). После 1989 г. Общество фактически прекратило свое существование.

Деятельность Общества психологов, созданного в целях развития советской психологической науки, была направлена на объединение ученых, работающих в различных городах страны, налаживание широкого обмена научной информацией и опытом научно-исследовательской работы по вопросам психологии и внедрению достижений психологической науки в практику, на осуществление связей с научными обществами и учреждениями СССР и других стран, а также для пропаганды психологических знаний, совершенствования преподавания психологии, оказания помощи членам общества в повышении их квалификации и содействия изданию их трудов.

Общество психологов осуществляло организацию и проведение конференций, съездов, совещаний для обсуждения научных и организационных вопросов, связанных с задачами Общества. Высшим органом Общества в его уставе определялся съезд, который избирал центральный совет и ревизионную комиссию. Периодичность съездов — один раз в 4–5 лет. Центральный совет избирал из своего состава президиум.

Состоялись 7 съездов Общества психологов: 1-й — в 1959 г. в Москве; 2-й — в 1963 г. в Ленинграде; 3-й — в 1968 г. в Киеве; 4-й — в 1971 г. в Тбилиси; 5-й — в 1977 г. в Москве; 6-й — в 1983 г. в Москве; 7-й (последний) — в 1989 г. в Москве. Материалы съездов отражают достижения и важнейшие тенденции развития советской психологической науки в различных ее областях. На съездах, наряду с многочисленными сообщениями о конкретных исследованиях, существенное место занимали доклады по проблемам методологии и теории психологической науки. Звучало требование преодолеть эмпиризм экспериментальных и прикладных исследований, добиваться органичного единства методологии, теории, эксперимента и методических разработок прикладных исследований. От съезда к съезду возрастало внимание к обсуждению проблем практической психологии, ее научных основ, реального использования результатов психологических работ в различных областях общественной практики. Однако важнейшая задача, поставленная перед психологическим сообществом — организация эффективного участия ученых в практике хозяйственного и культурного строитель-

ства советского государства, — решалась неудовлетворительно. Принципиального изменения требовала координация усилий по улучшению качества подготовки кадров для работы в различных областях науки и общественной практики. В резолюции 7-го съезда «О мерах по усилению роли науки в обновлении социалистического общества» констатировалось серьезное отставание психологической науки от запросов общества, которое вступило в сложный период революционных изменений в социально-экономической, политической и духовной жизни в направлении демократизации, гуманизации, глубокой перестройки во всех областях. Фактом стало и то, что вместо одного или немногих центров психологической работы стали возникать такие объединения психологов, как Международная академия психологических наук с центром в Ярославле, Международная академия акмеологических наук с центром в Санкт-Петербурге и др. По этим причинам Общество психологов, заслуги которого в развитии отечественной психологии и в деле консолидации ее научных сил несомненны, перестало выполнять интегративную функцию в профессиональном психологическом сообществе и прекратило свое существование.

В ноябре 1994 г. была учреждена новая научно-общественная организация — Российское психологическое общество (РПО) — сообщество психологов России (по существу, наследник Общества психологов), которое продолжает действовать и в настоящее время. В сентябре этого года в Ростове-на-Дону состоялся 4-й съезд РПО.

Тройной юбилей Санкт-Петербургской психологической школы**150**

лет со дня рождения В.М. Бехтерева (1.02.1857 – 24.12.1927) – психолога, невропатолога, психиатра, физиолога, основателя Санкт-Петербургской психологической школы.

Родился в местечке Сорали Вятской губернии. Окончил Петербургскую медико-хирургическую академию (1878). Стажировался в научных учреждениях Германии, Франции, Австрии (1884–1885). С 1885 г. профессор Казанского университета. Создал здесь первую в России психофизиологическую лабораторию, нацеленную на комплексное исследование человека, прежде всего анатомии, физиологии, гистологии, микрохимии, нервной системы, а также психических функций (1885); организовал Общество невропатологов и психиатров, также ориентированное на комплексное изучение человеческой личности. С 1893 г. его деятельность протекала в Петербурге: до 1913 г. возглавлял клинику душевных и нервных болезней Военно-медицинской академии. После этого его научно-исследовательская, научно-организационная и педагогическая деятельность приобрела грандиозные масштабы. Был создан ряд учреждений: институтов (Психоневрологический, Противоалкогольный, Педологический, Институт по изучению мозга, Детский обследовательский институт и др.), клиник, лабораторий, научных обществ (Общество психиатров и психоневрологов, Общество нормальной и экспериментальной психологии и научной организации

труда), журналов («Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии и гипнотизма»; «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма», «Вопросы психофизиологии и рефлексологии труда» и др.).

Исследователь-энциклопедист, в своей работе он стремился интегрировать достижения многих наук. Стал инициатором междисциплинарных исследований, которые привели к образованию психоневрологии как новой науки, интегрирующей достижения психиатрии, неврологии, психологии и других областей научного знания. Он заложил основы комплексного подхода к изучению личности и психологии в целом. Его психологические взгляды развивались от современной ему экспериментальной психологии сознания к собственному учению. Ядром психологических воззрений В.М. Бехтерева были идеи объективного комплексного подхода. В ходе исследований они наполнялись конкретным содержанием, претерпевали существенные преобразования, последовательность которых отразилась в названиях, под которыми учение В.М. Бехтерева вошло в науку: объективная психология (до 1904.), психорефлексология (с 1907 г.), рефлексология (с 1917 г.).

Фундаментальные труды В.М. Бехтерева получили известность во всем мире. Созданная им и известная как Петербургская научная школа получила развитие в деятельности его

учеников и соратников, среди которых такие известные психологи, как

А.Ф. Лазурский, М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев.

100

лет назад В.М. Бехтеревым в Петербурге был основан Психоневрологический институт как научно-исследовательское и высшее учебно-образовательное учреждение. Создан на частные пожертвования. На заседании Совета института 20.09.1907 г. В.М. Бехтерев был единогласно избран его президентом. Структура института включала лаборатории (психологическая, рефлексологическая); институты (Педологический, Криминологический, Экспериментально-клинический институт по изучению алкоголизма); нервно-хирургическую и клинику нервных и душевных болезней, вспомогательную школу для нервнобольных и слабоумных детей. В институте работали лучшие научные силы России: филолог А. Бодуэн де Куртене, зоопсихолог В.А. Вагнер, физиологи Н.Е. Введенский, А.А. Ухтомский, патопсихолог А.В. Гервер, юрист-криминолог М.А. Гернет, дефектолог А.С. Грибоедов, философ С.О. Грузен-

берг, филолог, поэт Вяч. И. Иванов, литературовед Д.Ф. Овсяннико-Куликовский, педагог и психолог П.Ф. Каптерев, историк Н.И. Кареев, психологи А.А. Крогиус, А.Ф. Лазурский, К.И. Поварнин, философы Н.О. Лосский, Э.Л. Радлов, С.Л. Франк, филолог Л.В. Щерба, историк Е.В. Тарле, социологи Е.В. де Роберти, П.А. Сорокин, историк и правовед М.А. Рейснер, другие известные русские ученые.

После 1918 г. институт принят на государственное финансирование и преобразован в ряд учреждений. Среди них Институт по изучению мозга (1918), Психоневрологическая академия (1922) и др. За годы существования института в нем были подготовлены несколько тысяч специалистов, среди которых известные психологи М.Я. Басов, В.Н. Мясищев, А.В. Ярмоленко.

В настоящее время это Санкт-Петербургский Научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева.

100

лет со дня рождения Б.Г. Ананьева (14.08.1907 — 18.05.1972) — психолога, создателя Ленинградской психологической школы, унаследовавшей традиции школы В.М. Бехтерева.

Родился во Владикавказе. Здесь окончил Горский педагогический институт (1928). С 1929 г. работал в Ленинграде: в Институте мозга

(1929–1942, с 1937 г. — заведующий сектором психологии); Ленинградском университете (1943–1972, с 1944 г. — заведующий кафедрой и отделением психологии философского факультета, 1967–1972 — декан факультета психологии); в НИИ педагогики АПН РСФСР (1945–1951 — заведующий сектором педагогической

психологии, 1951–1960 — директор института).

Б.Г. Ананьев — специалист в области общей, дифференциальной, возрастной и педагогической психологии, истории и методологии психологии. Методологические принципы — отражения, антропологический, развития, единства сознания и деятельности — и комплексный подход пронизывают все разделы концепции Б.Г.Ананьева — учения о психических процессах, формах индивидуального развития. Основанная на этих принципах теория индивидуального психического развития получила название онтопсихологии — дисциплины, объединяющей возрастную и дифференциальную психологию и направленную на изучение целостного жизненного пути человека как индивида и личности. Проблема развития лич-

ности в зрелом возрасте составила содержание акмеологии. Продолжая традиции В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьев проводил комплексные исследования человека, в структуре которого выделял 4 группы свойств, находящихся в иерархическом отношении друг к другу: свойства индивида (человек как психофизиологический организм), свойства личности (человек как общественное существо), свойства субъекта (человек как познающее и сознательно действующее существо), свойства индивидуальности (результат интеграции всех индивидных, личностных и субъектных свойств). Идея комплексных междисциплинарных исследований, которую Б.Г. Ананьев оценивал как перспективную и эффективную форму научной деятельности, созвучна интегративным тенденциям современной психологии.

Короткие сообщения

**ВЛИЯНИЕ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ И КРЕАТИВНОЕ
РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

М.В. БОГОМОЛОВА, Т.Н. ТИХОМИРОВА

В последние годы в отечественной психологии и других смежных областях научного знания возрастает интерес к проблемам развития интеллектуальных и креативных способностей детей. Особенно актуальным представляется изучение когнитивного развития детей в конкретных условиях. Необходимость исследования факторов, способствующих повышению уровня интеллекта и креативности, а также динамики развития способностей детей становится особо актуальной в связи с поиском новых подходов к работе с детьми 5-летнего возраста в условиях как семейного, так и общественного воспитания. Дискуссии о возможности специального обучения детей в детском саду и школе с 5 лет с целью создания для них «равных стартовых возможностей» к обучению в школе требуют детальной проработки вопроса о корректности применения и развивающем эффекте инновационных образовательных программ.

В связи с такой постановкой проблемы образования детей представляется необходимым выявить компоненты обогащенной предметной и социальной среды, в которой реализуются образовательные программы, влияющие на развитие интеллекта и креативности. В.Н. Дружинин понимал под информационной обогащенностью микросреды «такое разнообразие среды развития ребенка, которое включает в себя разнообразие аудиовизуальной информации, наличие большого количества ответственных игрушек, сложность индивидуального пространства, а также широкий диапазон социальных контактов с взрослыми и сверстниками» (Дружинин, 2002). С.Л. Новоселова подчеркивает, что обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка (Новоселова, 1995).

Исходя из предложенных определений и подходов В.Н. Дружинина и

С.Л. Новоселовой, под обогащением образовательной среды мы понимаем создание в дошкольных образовательных учреждениях таких условий для обучения и воспитания ребенка, которые способствуют не акселерации, а амплификации развития. Раскрывая понятие «амплификация» с современных позиций, Е.О. Смирнова утверждает, что эффективное и полноценное развитие ребенка предполагает своевременное и максимально полное использование возможностей таких специфических форм деятельности детей дошкольного возраста, как игра, рисование, конструирование, восприятие сказок, детское экспериментирование, которые обеспечивают обогащение развития за счет максимально полного проживания возраста (Смирнова, 2003).

Вопрос о детерминации развития интеллекта и креативности в условиях специально организованного образовательного пространства рассматривался рядом исследователей как в нашей стране, так и за рубежом в связи с наблюдаемыми явлениями интеллектуальной акселерации детей и подростков. Д.В. Ушаков отмечает, что в XX в. были предприняты попытки объяснить повышение интеллекта детей и взрослых влиянием улучшения образования, увеличением потока информации, улучшением питания, здравоохранения и гигиены, однако такие предположения не находят своего подтверждения (Ушаков, 2003). Вместе с тем заслуживает внимания попытка М. Сторфера количественно оценить вклад различных факторов в развитие интеллекта. По его мнению, одним из факторов, который повлиял на при-

рост интеллекта у американцев в XX в., является когнитивное обогащение. Когнитивное обогащение включает наличие образовательных материалов (игрушек, детских книг и т. д.), методов обучения и стимуляцию поведения, направленного на приобретение знаний (Ушаков, 2003).

Отечественными специалистами проводились исследования по изучению влияния среды на интеллект и креативность, однако в большей степени изучались вопросы вклада семьи в интеллектуальное развитие детей. Так, исследование Т.Н. Тихомировой и Д.В. Ушакова характеризуется обобщением результатов отечественных и зарубежных исследователей в виде моделей влияния среды на умственные способности. Кроме того, выделен причинно-следственный ряд связи среды и способностей, включающий следующие звенья: 1) свойства среды, оказывающие воздействие; 2) способ воздействия свойства на внутреннюю когнитивную структуру; 3) внутренняя структура, которая подвергается воздействию; 4) связь внутренней структуры с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными типа психометрического интеллекта или креативности. Предложенная уровневая модель связи среды и способностей позволяет проводить детальное изучение средового влияния на когнитивные функции (Тихомирова, 2002).

Следует отметить, что влияние среды на развитие креативности изучено более полно, чем ее влияние на развитие интеллекта. Так, в исследовании Н.В. Хазратовой получены данные о повышении креативности

детей дошкольного возраста в условиях обогащенной предметной среды (Хазратова, 1994). Однако автор не контролировала, какая доля в развитии креативности может быть отнесена на счет предметной среды, а какая — на счет имитации. Вопрос о величине вклада других средовых факторов в развитие когнитивных способностей нуждается, по мнению В.Н. Дружинина, в дальнейшем исследовании (Дружинин, 2001).

Важным аспектом изучения средовой детерминации развития интеллекта и креативности является положение о необходимости изучения динамики когнитивных функций на основе принципа развития с учетом индивидуальных различий интеллектуального потенциала (Ушаков, 2003). В соответствии с указанным принципом спланировано настоящее исследование, одной из задач которого является описание вклада компонентов среды в формирование уровня и динамики развития когнитивных функций.

Таким образом, выделение моделей влияния среды на умственные способности, положения структурно-динамической теории, ориентация на амплификацию развития позволяют внести большую ясность в проблему детерминации развития когнитивных функций у детей и реализовать цель нашего исследования, которая состоит в изучении особенностей интеллектуального и креативного развития детей в условиях обогащенной образовательной среды.

Процедура исследования

В основу настоящего исследования интеллектуального и креативно-

го развития детей в условиях образовательной среды было положено представление о том, что обогащение познавательного опыта детей с помощью экологических программ и «музейной педагогики» окажет специфическое воздействие на психологические образования и параметры внутренней когнитивной структуры: увеличение объема знаний, настойчивость в интеллектуальной деятельности и другие. Эти параметры, как считает Т.Н. Тихомирова, связаны с эмпирически фиксируемыми показателями психометрического интеллекта и креативности (Тихомирова, 2002).

В связи с особой важностью выводов исследования для практической работы по образованию детей старшего дошкольного возраста созданию выборки было уделено большое внимание. Деление выборки на экспериментальную и контрольную группы было обусловлено обогащением образовательного пространства с использованием новых образовательных технологий по экологии и музейной педагогике.

В экспериментальную группу вошли 79 детей от 4 лет 11 мес. до 6 лет 8 мес., из них 32 мальчика и 47 девочек. Средний возраст детей — 5 лет 9 мес.

Контрольная группа представлена 76 старшими дошкольниками: от 5 лет 1 мес. до 6 лет 7 мес., из них мальчиков — 32, девочек — 44. Средний возраст детей — 6 лет 0 мес.

При планировании исследования учитывалось, что экспериментальная и контрольная группы формировались на основе естественных групп детских садов г. Москвы. В связи с этим для проведения настоящего

исследования был выбран экспериментальный план с неэквивалентной контрольной группой, наиболее часто применяемый в исследованиях, проводимых в естественно сложившихся коллективах.

В связи с особенностями пребывания испытуемых в государственных образовательных учреждениях Москвы в течение учебного года исследование проводилось с сентября по май и включало четыре этапа.

На *предварительном* этапе было получено согласие сотрудников окружных методических центров, руководителей образовательных учреждений, педагогов и психологов учреждений, а также родителей воспитанников ДООУ на участие ребенка в экспериментальной программе. Кроме того, в результате анализа деятельности педагогов и воспитанников в условиях обогащенной среды в экспериментальной группе были выделены независимые переменные. Использовались 3 способа выделения переменных:

1. По направленности на внешние побуждения, степени включенности ребенка в ситуацию и направленности на одну из форм образовательной работы:

- посещение спектаклей, театров — «Театры»;
- посещение занятий, мероприятий с экологическим содержанием и события в рамках музейной педагогики — «Экология»;
- участие в выставках детского творчества, конкурсах для украшения интерьера — «Поделки»;
- участие детей в массовых мероприятиях, спортивных и игровых досугах, праздниках — «Развлечения».

2. По направленности на внутренние побуждения (внутренняя инициация деятельности):

- участие в мероприятиях, в которых от ребенка ожидается проявление собственной двигательной, творческой или познавательной инициативы «Двигательная и умственная инициатива». Ребенок имеет возможность проявлять инициативу;
- участие в познавательных событиях, расширяющих представления детей о мире вокруг — «Познание». Ребенок может получить новые знания, удовлетворить интересы, но в той мере, которая обеспечивается взрослым;
- участие в мероприятиях, целью которых является воздействие на эмоции и чувства ребенка — «Эмоции».

3. По характеристике опыта взаимодействия с окружающим миром:

- опыт предметных взаимодействий — «Практика»;
- опыт социальных взаимодействий — «Социум».

На *первом* этапе исследования был определен начальный уровень интеллектуального (Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена — детский вариант) и креативного (Тест творческого мышления (ТТМ) Ф. Вильямса из набора креативных тестов САР) развития испытуемых в контрольной и экспериментальной группах.

На *втором* этапе в течение учебного года (с сентября по май):

- осуществлялось экспериментальное воздействие;
- фиксировалось количество посещений детьми различных мероприятий в экспериментальной группе.

На *третьем* этапе проводилась повторная диагностика интеллектуального (Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена — параллельная форма) и креативного развития старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах.

Результаты

Анализ различий в показателях интеллектуального и креативного развития детей экспериментальной и контрольной групп (первичное обследование) выявил следующее:

– на 5-процентном уровне значимости достоверных различий (t -критерий Стьюдента) между показателями интеллектуального развития детей экспериментальной и контрольной групп не обнаружено;

– на 5-процентном уровне значимости выявлены достоверные различия (U -критерий Манна–Уитни) между показателями уровня креативного развития у испытуемых экспериментальной и контрольной групп по показателю «разработанность» ($U = 2020.5, p < 0.001$). У детей экспериментальной группы разработанность была значимо выше, чем у детей контрольной группы.

При повторном обследовании различия выявлены не только по показателю креативности «разработанность» ($U = 2266.5, p = 0.008$), но и по «оригинальности» ($U = 2117, p = 0.001$). Таким образом, дети из экспериментальной группы продемонстрировали более высокие результаты, чем их сверстники из контрольной группы.

Анализ различий между результатами первичного и повторного обследования *интеллектуального раз-*

вития детей экспериментальной (t -критерий Стьюдента; $t = 8.08, p < 0.001$) и контрольной ($t = 13.01, p < 0.001$) групп показал, что в конце учебного года уровень интеллектуального развития в обеих группах существенно изменился. Сделан вывод о достоверности сдвига показателей развития детей экспериментальной и контрольной групп.

При анализе различий между отдельными показателями *креативности* первичного и повторного обследования в экспериментальной группе выявлены значимые различия между эмпирическими данными показателей:

– «оригинальность» (t -критерий Стьюдента; $t = 3.38, p = 0.001$);

– «разработанность» (критерий Вилкоксона, $T = 709, p = 0.003$).

В контрольной группе также выявлены значимые различия между эмпирическими данными показателя «разработанность» (критерий Вилкоксона, $T = 556.5, p = 0.008$).

Выявлено, что в конце учебного года уровень креативного развития в обеих группах существенно изменился.

Таким образом, сделан вывод о достоверности сдвигов показателей интеллектуального и креативного развития детей экспериментальной и контрольной групп. Особо отметим, что все дети посещали детские сады, в которых работа по комплексной программе осуществлялась в полном объеме. Однако дети экспериментальной группы имели больше возможностей расширить свои представления об окружающем мире, проявить активность в процессе знакомства с природой и культурным наследием как на занятиях, так

и в свободное время. Полученные результаты еще раз убедили нас в необходимости поиска характеристик среды, которые связаны с развитием интеллекта и креативности.

Обнаружены корреляционные связи между компонентами обогащенной среды и уровнем развития креативности в конце учебного года у детей экспериментальной группы. Положительные связи были выявлены между параметрами среды и зависимыми переменными – суммарным показателем и показателями креативности: «гибкость», «оригинальность» и «разработанность». Наблюдалась тенденция к отрицательной связи между переменными «поделки» и «оригинальность». Результаты корреляционного исследования представлены в табл. 1.

Таким образом, высокий уровень креативности продемонстрировали дети, которые больше сверстников посетили театральные постановки, участвовали в развлекательных мероприятиях, обеспечивающих детям

получение положительных эмоций. Данные корреляционного анализа свидетельствуют о значимости опыта социальных взаимодействий для развития креативности.

Следующим этапом исследования был поиск ответа на вопрос: есть ли связь между компонентами среды и динамикой развития интеллекта и креативности. Были выявлены значимые связи между компонентами образовательной среды и величинами сдвигов показателей креативного развития испытуемых экспериментальной группы. Результаты представлены в табл. 2.

Полученные результаты показали, что гибкость мышления, способность нестандартно разрабатывать предложенную идею наиболее интенсивно развиваются у детей, которые имеют возможность получать положительные эмоции при посещении театров и активно приобретать опыт в процессе социального взаимодействия. В то же время наличие отрицательных корреляций между

Табл. 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между компонентами образовательной среды и показателями креативности ($p < 0.05$)

Независимые переменные	Зависимые переменные			
	Общий суммарный балл ТТМ	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Театры	0.34	0.24	0.36	0.26
Развлечения	0.23		0.26	
Познание	0.31			
Эмоции	0.33	0.24	0.36	0.26
Социум	0.35	0.24	0.38	0.29
Поделки	-0.22		-0.32	

Табл. 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между факторами среды и сдвигами тестовых показателей креативного развития испытуемых экспериментальной группы
($p < 0.05$, * $p < 0.01$)

Независимые переменные	Сдвиг Гибкость	Сдвиг Оригинальность	Сдвиг Разработанность	Сдвиг Название
Театр	0.301*		0.230	-0.231
Поделки	-0.275			0.259
Развлечения				-0.231
Эмоции	0.296*		0.227	-0.242
Социум	0.284		0.247	-0.257

параметрами среды и переменной «Сдвиг Название», которая соответствует динамике развития вербальной креативности, свидетельствуют о том, что не всякое средовое воздействие способствует развитию словесного творчества. Особое внимание было уделено факту обнаружения связи между количеством поделок (рисунков, коллажей, творческих работ из природного материала) и развитием гибкости и вербальной креативности. Эти связи отражают ситуацию, с которой часто сталкиваются дети в реальной практике. Наблюдение за проведением занятий по изобразительной деятельности в детском саду показывает, что дошкольникам не всегда дают проявить гибкость, самостоятельно выбрать тему рисунка, придумать компози-

цию, подобрать материалы для изделия. В то же время их активно привлекают к обсуждению проектов, побуждают много рассказывать о «замысле». В ситуации навязывания этого «замысла» значимым взрослым дети проявляют большую активность в подборе слов, образных выражений.

Согласно цели настоящего исследования, обозначенной выше, результаты обрабатывались методом прямого пошагового регрессионного анализа, что позволило выявить несколько весомых предикторов уровня и динамики развития когнитивных функций детей. Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной образовательной среды относительно динамики развития интеллекта испытуемых представлены в табл. 3.

Табл. 3

Предикторы динамики развития интеллекта

	β	Стандартная ошибка	p	R^2
Познавательная и двигательная инициатива	0.169	0.112	0.137	0.028
Практика	0.139	0.113	0.223	0.019

Анализ результатов показывает, что значимость вычисленных коэффициентов недостаточно высока ($p > 0.05$). Тем не менее наиболее весомыми предикторами динамики развития интеллекта являются следующие компоненты: «инициатива» ($\beta = 0.169$) и «опыт практических взаимодействий» ($\beta = 0.139$).

На развитие креативности оказывает влияние более широкий спектр средовых воздействий. Регрессионный анализ компонентов обогащенной образовательной среды показал, что предикторами уровня развития креативности являются: «Опыт социальных взаимодействий» ($\beta = 0.346$), «Эмоции» ($\beta = 0.312$), «Театры» ($\beta = 0.303$). Предикторами динамики развития креативности являются: «Развлечения» ($\beta = 0.437$), «Экология» ($\beta = -0.325$), «Опыт социальных взаимодействий» ($\beta = 0.170$), «Эмоции» ($\beta = 0.139$). Результаты

регрессионного анализа компонентов обогащенной образовательной среды относительно уровня и динамики развития креативности испытуемых представлены в табл. 4 и 5.

Таким образом, на динамику развития креативности влияет более широкий спектр средовых воздействий, чем на динамику развития интеллекта у детей 5–7 лет. В условиях обогащенной образовательной среды формируется высокий уровень креативности. Увеличение количества мероприятий экологической направленности вносит отрицательный вклад в динамику развития креативности. Опыт предметных взаимодействий положительно влияет на величину сдвига в показателях интеллекта, а опыт социальных взаимодействий — на величину сдвига в показателях креативности. Участие детей в мероприятиях, которые затрагивают эмоциональную сферу дошкольника, способствуют росту креативности.

Табл. 4

Предикторы уровня развития креативности

	β	Стандартная ошибка	p	R^2
Театр	0.303	0.109	0.007	0.092
Эмоции	0.312	0.108	0.005	0.097
Социум	0.346	0.107	0.002	0.120

Табл. 5

Предикторы динамики развития креативности

	β	Стандартная ошибка	p	R^2
Развлечения	0,437	0.184	0.020	0.031
Экология	-0.325	0.184	0.081	0.039
Эмоции	0.139	0.113	0.223	0.019
Социум	0.170	0.112	0.134	0.029

Анализ полученных результатов позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Обогащение образовательной среды повышает уровень креативного развития ребенка за счет активного участия в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу ребенка и формирующей опыт социального взаимодействия. Интеллектуальное развитие обусловлено возможностью ребенка проявлять инициативу в получении опыта практических взаимодействий независимо от конкретных форм образовательных событий.

2. Общим для факторов средового воздействия, стимулирующих развитие креативности, оказывается то, что они сводят к минимуму внешнюю регламентацию действия и позволяют ребенку действовать в соответствии с его внутренними побуждениями в специфически детских формах деятельности.

3. Качественный анализ позволяет рассматривать образовательную среду с позиций выделения трех основных характеристик конкретного средового события, а именно внешней инициации деятельности, внутренней инициации деятельности и содержания опыта.

Литература

Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕРСЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002.

Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004.

Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда. М., 1995.

Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

Современные образовательные программы для дошкольных учреждений /

Под ред. Т.И. Ерофеевой. М.: Издательский центр «Академия», 1999.

Тихомирова Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.

Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Тихомирова Татьяна Николаевна, Институт психологии РАН, кандидат психологических наук

Контакты: tikho@mail.ru

Богомолова Марина Валентиновна, Московский институт открытого образования

Контакты: marbo63@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАДАЧ О РЕКУРРЕНТНЫХ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЯХ, ВХОДЯЩИХ В СОСТАВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Ю.В. ЧЕБРАКОВ

Введение

Как отмечает Айзенк (Айзенк, 1995), задачи о рекуррентных последовательностях включают в психологические тесты для того, чтобы исследовать специфические способности человека. При этом задачи могут быть изложены *двумя* способами.

Первый способ состоит в том, что дается задание и предъявляются несколько решений, из которых все, кроме одного, являются ложными.

Второй способ состоит в том, что решение задачи испытуемый должен найти самостоятельно.

В качестве *примера* тестовой задачи, изложенной первым способом, рассмотрим следующее задание из широко известного теста Р. Кеттелла, применяемого для определения коэффициента интеллектуальности человека (Машков, 2003):

Укажите, какое число 10, 5 или 7 должно находиться на месте знака вопроса в последовательности чисел

n	...	1	2	3	4	5	6
a_n	...	1	2	3	6	5	?

В этой задаче **правильным** ответом считается число 10. Основанием

служит то, что обсуждаемая последовательность содержит два ряда чисел: $1, 1+2 = 3, 3+2 = 5, 5+2 = 7, 7+2 = 9, \dots$ и $2, 2+4 = 6, 6+4 = 10, 10+4 = 14, \dots$. Используя элементарные сведения из общей теории рекуррентных соотношений, изложенные в приложении к данной статье, легко прийти к выводу, что *на месте знака вопроса, указанного в условии задачи, может стоять любое из чисел 10, 5 или 7.*

Действительно,

i) набор чисел 1, 2, 3, 6, 5 не является рекуррентной последовательностью первого порядка, так как эти числа не образуют геометрической прогрессии;

ii) Если набор чисел 1, 2, 3, 6, 5 является рекуррентной последовательностью второго порядка, то справедливо уравнение

$$a_{n+2} = c_1 a_{n+1} + c_0 a_n$$

Полагая в этом уравнении $n = 1, 2$, получим

$$\begin{cases} a_1 c_0 + a_2 c_1 = a_3 \\ a_2 c_0 + a_3 c_1 = a_4 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} c_0 + 2c_1 = 3 \\ 2c_0 + 3c_1 = 6 \end{cases} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \begin{cases} 2c_0 + 4c_1 = 6 \\ 2c_0 + 3c_1 = 6 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} c_1 = 0 \\ c_0 = 3 \end{cases}$$

Рекуррентное уравнение $a_{n+2} = 3a_n$ дает набор чисел 1, 2, 3, 6, 9, ..., который, очевидно, не совпадает с исходной числовой последовательностью. Таким образом, набор чисел 1, 2, 3, 6, 5 не является рекуррентной последовательностью второго порядка;

iii) Если набор чисел 1, 2, 3, 6, 5 является рекуррентной последовательностью третьего порядка, то справедливо уравнение

$$a_{n+3} = c_2 a_{n+2} + c_1 a_{n+1} + c_0 a_n$$

Так как для подсчета значений коэффициентов этого уравнения необходимо, чтобы исходная числовая последовательность содержала не менее шести чисел, запишем исходную последовательность в виде

$$1, 2, 3, 6, 5, m$$

Решая соответствующую систему уравнений, найдем, что обсуждаемый набор чисел образует рекуррентную последовательность порядка 3:

$$a_{n+3} = \frac{18-m}{4} a_{n+2} + 7a_{n+1} - \frac{86-3m}{4} a_n$$

Доказательство закончено.

Легко также найти, что обсуждаемая последовательность чисел 1, 2, 3, 6, 5, 10, 7, 14, 9, ... является рекуррентной последовательностью порядка 4:

$$a_{n+4} = 2a_{n+2} - a_n$$

и, следовательно, эта числовая последовательность полностью определяется заданием значений ее первых 8 чисел. Таким образом, для устранения выявленной неопределенности ответа достаточно в условии обсуждаемой задачи привести первые восемь чисел последовательности 1, 2, 3, 6, 5, 10, 7, 14, 9, При этом формулировка исправленного варианта задачи может выглядеть, например, следующим образом:

Укажите, какое число 14, 9 или 13 должно находиться на месте знака вопроса в последовательности чисел

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \\ a_n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 6 \ 5 \ 10 \ ? \end{array}$$

Цель следующего раздела — продемонстрировать, что задачи, имеющие неоднозначный ответ, могут встретиться и среди известных тестовых задач, изложенных вторым способом.

Исследование задач, входящих в состав «Числового теста» Г. Айзенка

В данном разделе исследуем 16 задач о рекуррентных последовательностях, входящих в состав широко известного «Числового теста» Г. Айзенка (Айзенк, 1995). Все эти задачи изложены вторым способом (см. введение) и имеют в «Числовом тесте» Г. Айзенка номера, указанные в скобках рядом с порядковым номером задачи.

Для каждой из исследуемых задач 1–16 далее приводится несколько ответов. Ответ 1 всегда содержит

способ решения задачи, предлагаемый Г. Айзенком. Ответы 2 и 3 содержат некоторые альтернативные решения. Если хотя бы одно из решений, приводимых в ответах 1, 2, 3, отличается от других, то указывается новая формулировка задачи, позволяющая устранить неопределенность ответа. Если в ответе 1 рекуррентное соотношение приводится в круглых скобках, то это означает, что оно добавлено к решению Г. Айзенка автором данной работы.

1(1). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \\ a_n \dots 18 \quad 20 \quad 24 \quad 32 \quad ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n + 2^n$
и $a_5 = 32 + 2^4 = 48$

Ответ 2: $a_{n+2} = 3a_{n+1} - 2a_n$
и $a_5 = 3 \times 32 - 2 \times 24 = 48$

2(3). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \\ a_n \dots 212 \quad 179 \quad 146 \quad 113 \quad ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n - 33$
и $a_5 = 113 - 33 = 80$

Ответ 2: $a_{n+2} = 2a_{n+1} - a_n$
и $a_5 = 2 \times 113 - 146 = 80$

3(5). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \\ a_n \dots 6 \quad 8 \quad 10 \quad 11 \quad 14 \quad 14 \quad ? \end{array}$$

Ответ 1: Последовательность содержит два ряда чисел:

$$6, 6 + 4 = 10, 10 + 4 = 14, 14 + 4 = 18, \dots \text{ и}$$

$$8, 8 + 3 = 11, 11 + 3 = 14, 14 + 3 = 17, \dots$$

и $a_7 = 18$ (рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+4} = 2a_{n+2} - a_n$).

Ответ 2: $a_{n+3} = (-8a_{n+2} + 50a_{n+1} - 3a_n)/22$

и $a_7 = (-8 \times 14 + 50 \times 14 - 13 \times 11)/22 = 20 \quad 5/22$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \quad 8 \quad 9 \\ a_n \dots 6 \quad 8 \quad 10 \quad 11 \quad 14 \quad 14 \quad 18 \quad 17 \quad ? \end{array}$$

4(8). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \\ a_n \dots 7 \quad 13 \quad 24 \quad 45 \quad ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = 2a_n - n$
и $a_5 = 2 \times 45 - 4 = 86$

(рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+3} = 4a_{n+2} - 5a_{n+1} + 2a_n$)

Ответ 2: $a_{n+2} = -3a_{n+1} + 9a_n$
и $a_5 = -3 \times 45 + 9 \times 24 = 81$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7 \\ a_n \dots 7 \quad 13 \quad 24 \quad 45 \quad 86 \quad 167 \quad ? \end{array}$$

5(10). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \\ a_n \dots 4 \quad 5 \quad 7 \quad 11 \quad 19 \quad ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n + 2^{n-1}$
и $a_6 = 19 + 2^4 = 35$

Ответ 2: $a_{n+2} = 3a_{n+1} - 2a_n$

$$\text{и } a_6 = 3 \times 19 - 2 \times 11 = 35$$

6(12). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \\ a_n \dots 6 \ 7 \ 9 \ 13 \ 21 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = 2a_n - 5$
и $a_6 = 2 \times 21 - 5 = 37$

Ответ 2: $a_{n+1} = a_n + 2^{n-1}$
и $a_6 = 21 + 2^4 = 37$

Ответ 3: $a_{n+2} = 3a_{n+1} - 2a_n$
и $a_6 = 3 \times 21 + 2 \times 13 = 37$

7(14). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \\ a_n \dots 64 \ 48 \ 40 \ 36 \ 34 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n - 2^{5-n}$
и $a_6 = 34 - 1 = 33$

Ответ 2: $a_{n+2} = (3a_{n+1} - a_n)/2$
и $a_6 = (3 \times 34 - 36)/2 = 33$

8(17). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \\ a_n \dots 15 \ 13 \ 12 \ 11 \ 9 \ 9 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: Последовательность содержит два ряда чисел:

$$15, 15 - 3 = 12, 12 - 3 = 9, 9 - 3 = 6, \dots \text{ и}$$

$$13, 13 - 2 = 11, 11 - 2 = 9, 9 - 2 = 7, \dots$$

и $a_7 = 6$ (рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+4} = 2a_{n+2} - a_n$)

Ответ 2: $a_{n+3} = (-7a_{n+2} - 3a_{n+1} + 17a_n)/12$

и $a_7 = (-7 \times 9 - 3 \times 9 + 17 \times 11)/12 = 8 \frac{1}{12}$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 9 \\ a_n \dots 15 \ 13 \ 12 \ 11 \ 9 \ 9 \ 6 \ 7 \ ? \end{array}$$

9(19). Вставьте пропущенное число

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \\ a_n \dots 11 \ 12 \ 14 \ ? \ 9 \ 26 \ 42 \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = 2a_n - 10$
и $a_4 = 2 \times 14 - 10 = 18$

Ответ 2: $a_{n+1} = a_n + 2^{n-1}$
и $a_4 = 14 + 2^2 = 18$

Ответ 3: $a_{n+2} = 3a_{n+1} - 2a_n$
и $a_4 = 3 \times 14 + 2 \times 12 = 18$

10(29). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \\ a_n \dots 172 \ 84 \ 40 \ 18 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n/2 - 2$
и $a_5 = 18/2 - 2 = 7$

Ответ 2: $a_{n+2} = (3a_{n+1} - a_n)/2$
и $a_5 = (3 \times 18 - 40)/2 = 7$

11(30). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \\ a_n \dots 1 \ 5 \ 13 \ 29 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+2} = a_{n+1} + 2(a_{n+1} - a_n) = 3a_{n+1} - 2a_n$

и $a_5 = 3 \times 29 - 2 \times 13 = 61$

Ответ 2: $a_{n+1} = a_n + 2^{n+1}$
и $a_5 = 29 + 2^5 = 61$

12(33). Продолжите числовой ряд

$$\begin{array}{l} n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \\ a_n \dots 0 \ 3 \ 8 \ 15 \ ? \end{array}$$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n + 2n + 1$
и $a_5 = 15 + 2 \times 4 + 1 = 24$

Ответ 2: $a_n = n^2 - 1$
и $a_5 = 25 - 1 = 24$;

рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+3} = 3a_{n+2} - 3a_{n+1} + a_n$
Ответ 3: $a_{n+2} = (24a_{n+1} - 19a_n)/9$
и $a_5 = (24 \times 15 - 19 \times 8)/9 = 23 \frac{1}{9}$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7$
 $a_n \dots 0 \ 3 \ 8 \ 15 \ 24 \ 35 \ ?$

13(37). *Продолжите числовой ряд*

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8$
 $a_n \dots 4 \ 7 \ 9 \ 11 \ 14 \ 15 \ 19 \ ?$

Ответ 1: Последовательность содержит два ряда чисел:

$4, 4 + 5 = 9, 9 + 5 = 14, 14 + 5 = 19,$
... и
 $7, 7 + 4 = 11, 11 + 4 = 15, 15 + 4 = 19, \dots$

и $a_8 = 19$ (рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+4} = 2a_{n+2} - a_n$).

Ответ 2: $a_{n+4} = (19a_{n+3} + 75a_{n+2} - 114a_{n+1} + 10a_n)/9$
и $a_8 = (19 \times 19 + 75 \times 15 - 114 \times 14 + 10 \times 11)/9 = 0$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7 \ 8 \ 9$
 $a_n \dots 4 \ 7 \ 9 \ 11 \ 14 \ 15 \ 19 \ 19 \ ?$

14(45). *Продолжите числовой ряд*

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5$
 $a_n \dots 857 \ 969 \ 745 \ 1193 \ ?$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n + (-2)^{n-1} \times 112$
и $a_5 = 1193 - 2^3 \times 112 = 297$

Ответ 2: $a_{n+2} = -a_{n+1} + 2a_n$
и $a_5 = -1193 + 2 \times 745 = 297$

15(48). *Продолжите числовой ряд*

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5$
 $a_n \dots 7 \ 19 \ 37 \ 61 \ ?$

Ответ 1: $a_{n+1} = a_n + 6(n + 1)$
и $a_5 = 61 + 6 \times 5 = 91$

Ответ 2: $a_n = 3n(n + 1) + 1$
и $a_5 = 3 \times 5 \times 6 + 1 = 91$;

рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+3} = 3a_{n+2} - 3a_{n+1} + a_n$
Ответ 3: $a_{n+2} = (46a_{n+1} - 35a_n)/17$
и $a_5 = (46 \times 61 - 35 \times 37)/17 = 88 \frac{15}{17}$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7$
 $a_n \dots 7 \ 19 \ 37 \ 61 \ 91 \ 127 \ ?$

16(49). *Продолжите числовой ряд*

$n \dots 1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5$
 $a_n \dots 5 \ 41 \ 149 \ 329 \ ?$

Ответ 1: $a_n = 36(n - 1)^2 + 5$
и $a_5 = 36 \times 6 + 5 = 581$ (рекуррентное соотношение имеет вид $a_{n+3} = 3a_{n+2} - 3a_{n+1} + a_n$)

Ответ 2: $a_{n+2} = (62a_{n+1} - 121a_n)/13$
и $a_5 = (62 \times 329 - 121 \times 149)/13 = 182 \frac{3}{13}$

Для устранения выявленной неопределенности ответа формулировку задачи **необходимо изменить** следующим образом:

Продолжите числовой ряд

n 1 2 3 4 5 6 7
 a_n 5 41 149 329 581 905 ?

Литература

Айзенк Г. Проверьте свои способности. СПб.: Лань, 1995.

Маркушевич А.И. Возвратные последовательности. М.: Наука, 1983.

Машков В.Н. Введение в психологию человека. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2003.

Чебраков Ю.В. Числа и линейные уравнения. СПб.: Изд-во БПА, 2006.

Приложение

Числовая последовательность $\{a_n\}_{n=1, 2, \dots, N}$ называется **рекуррентной** последовательностью порядка k (Маркушевич, 1983), если для членов этой последовательности выполняется рекуррентное соотношение

$$a_{n+k} = c_{k-1}a_{n+k-1} + c_{k-2}a_{n+k-2} + \dots + c_0a_n.$$

Пусть $\{a_n\}_{n=1, 2, \dots, N}$ — некоторая рекуррентная последовательность целых чисел. Объясним, каким образом можно найти **минимальный** порядок k этой последовательности (Чебраков, 2006):

1) Предположим, что $k = 1$. Тогда для членов последовательности $\{a_n\}_{n=1, 2, \dots, N}$ должно выполняться рекуррентное уравнение

$$a_{n+1} = c_0a_n,$$

что возможно только в том случае, если $\{a_n\}_{n=1, 2, \dots, N}$ является геометрической прогрессией (со знаменателем a_2/a_1).

2) Если $k \neq 1$, то предположим, что $k = 2$. Тогда для членов последовательности должно выполняться рекуррентное уравнение

$$a_{n+2} = c_1a_{n-1} + c_0a_n,$$

Полагая в этом уравнении $n = 1, 2$, получим систему из двух линейных уравнений:

$$\begin{cases} a_1c_0 + a_2c_1 = a_3 \\ a_2c_0 + a_3c_1 = a_4 \end{cases}$$

где

$$c_0 = \frac{a_3a_3 - a_2a_4}{a_1a_3 - a_2a_2} \text{ и } c_1 = \frac{a_1a_4 - a_2a_3}{a_1a_3 - a_2a_2}$$

SUMMARY OF THE ISSUE

Theory and Philosophy of Psychology

V.A. Barabanschikov. The Outlines of Ontological Conception of Perception

The paper presents the basic outlines of ontological approach to perception analysis. The concept "event" which expresses the «implantment» of psychic phenomena in the processes of existence is in the focus of attention. The peculiarity of ontological approach consists in the perception which is seen as not just an image of reality in its relation to the reality itself (within the ontological framework) but as an image of reality in the unity of external and internal conditions of its existence. The perception turns out to be a form both of manifestation and generation of existence and the possibility of objective research, formation and correction of perceptive process is coming to light.

Theoretical and Empirical Research

A.S. Batuev, L.V. Sokolova, L.I. Stankevich. Psychophysiology of Mother and Infant: Results and Perspectives

For many years researchers of Saint-Petersburg State University have been conducting studies in the domain of protection of motherhood and early infancy which allowed not only to find original solutions to many fundamental problems of modern science but also to elaborate a complex of practical activities aimed to amplify the adaptive functions of woman's organism during pregnancy and to develop the optimal ways to establish a relationship with a baby which would allow his adequate

and full-fledged engagement with a socio-cultural environment. It was demonstrated that the quality of mother-infant relationship during the first year, mother's sensitivity and responsiveness towards signals which infant produces, influence the child's attachment formation. Yet, these micro-factors, apparently, are not the leading ones, but they act together with the macro-factors which depend on the influence of other family members and society as a whole.

Special Theme of the Issue. 5 Years of the Department of Psychology of HSE

V.D. Shadrikov. The Cradle of the Department

The paper tells about the reasons and facts which were brought together and determined the necessity of foundation of the Faculty of Psychology at the State University Higher School of Economics. Researchers and lecturers who were at the beginnings of the faculty are listed. It also outlines the conception of the development of the faculty together with the basing of the main directions of psychologists training.

A.K. Bolotova, V.D. Bekrenev. Time and Personality. Temporal Measurement of Personality Phenomena

The article attempts to view personality structure and functioning and its development during ontogenesis in a temporal perspective. These psychological phenomena are analyzed as multidimensional, multilevel integral entities which origin, formation and func-

tioning is marked by evident heterochrony. In a study of time phenomenon in personality development we proceed from B.G. Ananyev's definition of individual's age as not only ontogenetic change of phases but as socially determined course of life, a history of person's development in a given society at a defined stage of its development. The systems approach and temporal phenomenon as an integral characteristic of person's development according to L.S. Vygotsky and B.G. Ananyev are taken as methodological basis of the undertaken analysis of personality and development during ontogenesis.

V.P. Zinchenko. The Melting Pot of Wilhelm von Humboldt and the Inner Form of Word of Gustav Shpet in the Context of Creativity Problem

The author localizes the «place» of creativeness in a virtual melting pot. The inner forms of words, images and actions melt there. The inner form of word includes the modified forms of image and action, the inner form of image — the same forms of word and action, and finally the inner form of action — the same forms of word and image. All of them also include the senses and meanings (verbal, perceptive and operational, respectively). It is hypothesized that each of inner forms is presented by a corresponding motor programs of possible localization of word, image, and action. Due to the operation (melting) of virtual programs a new inner form is born. Thus, a new word, or a new image, or a new action is created as an output of the melting pot.

A.N. Poddiakov. Alter-altruism

The paper contains evidence that within a traditional concept of altruism

representations of two essentially different types of non-egoistic aims and behaviors are not differentiated. The first type supposes a general humanistic aim to help other people without their special differentiation. The second type supposes that a subject while ignoring his own interests helps another subject in a particular way — by doing damage to his rivals. The concept «alternative altruism», or «alter-altruism» is proposed for the latter type of attitude and behavior. The classification of different human activities in a three-dimensional space «cooperation-counteraction-execution/ reflection» is presented. Manifestations of alter-altruism towards «enemies» and «allies» are being described. Moral dilemmas of alter-altruistic activities are discussed and future research aims are set.

I.N. Semenov. The Development of Studies on Reflection and Scientific Investigation of the Issue at the Department of Psychology of the Higher School of Economics

One of the innovative trends in modern studies of human nature is a study of reflection. The article contains the analysis of development of reflection problems in European culture, the differentiation of stages and generalization of achievements of its elaboration in philosophy and psychology in the context of interaction of the main methodological orientations of scientific cognition: in humanities and culturology, in natural-science and in technical or technological dimensions. At the same time the experience of psycho-technological mastering of reflection processes is presented in the context of research of individual differences and economic behavior of an individual which are run on the Faculty

of Psychology of Higher Economics School.

Psychodiagnostics

A.S. Naumenko. The Influence of Test Interpretation Form on Making Decisions by Personnel Recruitment Specialists

The article discusses the approaches to examine the influence of form of information presenting on its perception by a recipient. An experimental classification of test interpretation (TI) forms or diagnostic conclusions is outlined. In a research conducted by the author some statistically significant differences which depend on a semantic context of diagnostic conclusions were revealed. They confirm the possibility of TI forms' influence on making decisions by personnel recruitment specialists. On the basis of qualitative and quantitative data analysis the tendencies of TI perception (Barnum's effect, effects of emotional reaction and vision inertia) are formulated. They are to be justified or corrected in future research.

Work in Progress

M.V. Bogomolova, T.N. Tikhomirova. The Influence of Enriched Educational Environment on the Development of Intelligence and Creativity in 5 year-olds

The article attempts to analyze the influence of separate components of enriched environment on the formation of individual differences in intelligence and creativity. It was proven theoret-

ically that the description of educational environment should be founded on the extraction of three basic characteristics of a given environmental event. They are: 1) the external initiation of an activity, 2) the internal initiation of an activity, and 3) experience content. The research results allow to conclude that the enrichment of educational environment increases the level of creative development due to active participation in cultural and entertaining activities which influences in many ways the emotional sphere of a child and forms his experience of social interactions. The intellectual development of a child is determined by possibility to realize his initiative in obtaining the experience in practical interactions independently from specific forms of educational events. The authors emphasize the practical importance of these results in a view of the search for new approaches to work with older preschoolers in the context of interdepartmental discussion on the possibility of special school education for 5 year olds.

Yu.V. Chebrakov. A Study of Recurrent Sequences in Psychological Tests

Seventeen items of recurrent sequences of psychological test of R. Cattell and «Numeric test» of H. Eysenk were investigated from the position of general theory of recurrent relationships. It was demonstrated that tasks with ambiguous answers were to be found among the mentioned items. For this type of tasks new formulations were given which allows to eliminate uncertainty of response.

Правила подачи статей и подписки можно найти на сайте журнала:
http://new.hse.ru/sites/psychology_magazine/default.aspx