

# Часть 1

## КОМПЛЕКСНЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

### О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ

*Б. С. Алишев (Казань)*

**В** психологической науке в целом существует противоречивая ситуация вокруг понятия «ценность». Многие психологи относились и относятся к нему с недоверием или вообще игнорируют. Его трудно найти систематически использованным в качестве термина у Л. С. Выготского, Дж. Келли, Р. Кеттела, К. Левина, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, Б. Ф. Скиннера, Л. Фестингера, З. Фрейда и др. Пожалуй, среди классиков отечественной психологии одним из немногих, кто проявлял к нему большой интерес, был Б. Г. Ананьев, писавший, что исследования социологов, психологов и социальных психологов сходятся в общем центре, которым «являются ценностные ориентации групп и личности...» (Ананьев, 1968, с. 299–300).

К сожалению, несмотря на несомненное повышение интереса психологов к проблеме ценности, теоретическая ее разработка действительно оставляет желать лучшего. Большинство исследователей ограничивается составлением их списков и выяснением приоритетов различных групп испытуемых, не затрудняя себя анализом сущности самого феномена ценности. Эти обстоятельства побуждают обратить внимание на некоторые теоретические вопросы, связанные с проблемой ценности и ценностного.

Ранее в других работах (Алишев, 2000, 2005) мной было показано, что проблема ценности связана с процессом определения значений, т. е. с решением задачи, которая возникает перед человеком непрерывно во всех актах его взаимодействия с окружающим миром. Ясно, что всякое значение имеет количественную (мера) и качественную (содержание) характеристику. Соответственно, становятся возможными два теоретических подхода к пониманию ценности. Одна заключается в отождествлении ее с самим значением, а далее с его мерой. Вторая состоит в понимании ее как того, что находится «за»

значением и позволяет его определять. Первая возможность реализована в позитивистских концепциях и получила распространение в экономической науке и социологии, вторая нашла воплощение в трансценденталистских теориях и используется в большей степени в этике, эстетике и культурологии.

Обе трактовки, безусловно, имеют право на существование. Каждая из них выдвигает на передний план разные аспекты проблемы и тем самым демонстрирует ее сложность и неоднозначность. Но наличие сильно отличающихся друг от друга ответов на вопрос о сущности ценности порождает сомнение, идет ли речь об одном и том же феномене.

С моей точки зрения, в термин «ценность» вкладываются два настолько разных смысла, что правильнее было бы говорить о разных явлениях, обозначаемых одним словом. Сравним два коротких выражения: «свобода – ценность» и «ценность свободы». Используется ли слово «ценность» в них в одном и том же смысле? Безусловно, некая смысловая общность имеется, однако велики и различия. Первое выражение включает свободу в число ценностей, в перечень того, что может иметь значение. Второе поднимает вопрос о мере объективного и субъективного значения свободы. В первом случае под ценностью подразумевается некий феномен бытия человека, во втором – подлежащая количественному измерению его характеристика. В первом смысле используется словосочетание «общечеловеческие ценности», а во втором смысле ценность часто сводится к полезности.

В этой статье я хочу рассмотреть две проблемы, анализ которых важен для понимания психологической сущности ценностей в первом из вышеизложенных пониманий, а именно проблему функциональности взаимодействий в системе «субъект – объект» и проблему связи этой функциональности с ценностями.

Рассмотрим проблему функциональности взаимодействия. Для простоты я буду вначале подразумевать под субъектом абстрактное живое существо. На факт наличия или отсутствия у него сознания буду обращать внимание по мере необходимости. Бесспорно, в любой ситуации взаимодействия с различными объектами для него всегда обнаруживается та или иная мера неопределенности ее текущего смысла и ее вероятного исхода. Поскольку длительное сохранение неопределенности исключает саму возможность существования субъекта, он в каждой ситуации должен стремиться к достижению максимально возможной определенности. Это достигается путем определения значений. Поскольку же максимально возможная определенность – то же самое, что абсолютная истина, а последней, как известно, не существует (абсолютная истина, в свою очередь,

соответствует полной определенности, которая вообще невозможна хотя бы по причине наличия фактора времени), субъект вынужден удовлетворяться достижением приемлемого для себя уровня определенности. Иначе говоря, всякое определение значения носит приблизительный характер и становится, в сущности, интерпретацией.

Кроме того, очевидно, что всякое значение может быть только конкретным, для кого-то и для чего-то. Не существует абстрактного вообще-значения. Это логически вытекает из того обстоятельства, что нет универсальной, т. е. всеобъемлющей, потребности субъекта и нет универсального, т. е. одного-единственного, объекта, способного удовлетворить любую актуализировавшуюся потребность. Следовательно, значения всегда обладают тем или иным содержанием. Сам же вопрос о содержании значения – это и есть вопрос о *функциональности* объектов и взаимодействия с ними. Всякое взаимодействие субъекта с объектами является функциональным, и все окружающее он рассматривает с точки зрения его функциональности для себя. Итак, под *функцией* я имею в виду – *конкретное содержание связи между субъектом и объектом* в процессе их взаимодействия.

Указанная конкретность значений является, впрочем, относительной, и понятие функции не только фиксирует содержание взаимодействия между субъектом и объектом в частном случае. Оно определяет его в общем виде, т. е. типизирует различные взаимодействия, указывая на наличие принципиально общего во многих из них, несмотря на все внешние различия. Всякая функция является именно *обобщением*. В том, что это так, убеждают сами особенности строения психики. В ее структуре важнейшее положение занимают различные механизмы, обеспечивающие обобщение. Л. С. Выготский очень хорошо показал это на примере мышления и языка (Выготский, 2003, с. 674), но проблема обобщения связана не только с мышлением.

Она вытекает из того, что существует много объектов, имеющих одну и ту же функциональность. Верно, однако, и обратное: каждый объект может «обладать» множеством функций. Отсюда следуют два важных вывода: во-первых, перед субъектом в целом существует матрица функций и объектов, а во-вторых, объекты оказываются для него взаимозаменяемыми.

В сравнительно редких случаях для субъекта имеет значение именно данный объект. Для человека чаще всего такими объектами оказываются некоторые люди, иные живые существа, определенные системы идей, предметы, связанные с дорогими людьми и служащие напоминанием о них, неповторимые предметы (существующие в одном экземпляре) и др. Все это – предметы-уникалии, не имеющие аналогов. Но в последних двух случаях возможны замены: предмет-на-

поименно нетрудно подменить, и человек даже не догадается, а неповторимые предметы, например произведения живописи и различные иные раритеты, подделываются так, что подделка десятилетиями принимается за оригинал.

В связи с этим обращу внимание на следующее. С тех пор как человечество вступило в эпоху массового производства, имеет место многократное тиражирование объектов, имеющих совершенно одинаковую структуру и функцию. В миллионах экземплярах производятся совершенно одинаковые или чрезвычайно мало отличающиеся друг от друга ложки, сигареты, туфли, гвозди, электрические лампочки, экземпляры одной и той же книги и т. д. Даже художественные произведения, отличаясь друг от друга жанром, сюжетом, композицией, стилем и прочими структурными параметрами, могут в функциональном отношении вовсе не быть уникалиями.

Для единичного субъекта и структурных, и функциональных уникалий больше. Во-первых, он вступает во взаимодействие лишь с той частью природы и культуры, которая ему доступна в пространстве и во времени, а это ограничивает вероятность контактов с тождественными объектами. Во-вторых, для него признаками той или иной функциональности обладает меньшее количество объектов, чем для всей общности. Нередко на индивидуальном уровне происходит «замыкание» функции на объекте. Наиболее яркие примеры подобного «замыкания» демонстрирует феномен любви. В нем функция «находит» конкретный объект (другого человека), а прочие объекты, среди которых есть ничем не худшие, перестают, хотя бы на время, существовать. Это можно наблюдать также в феномене «боления» в спорте, в коллекционировании и т. д. Что на самом деле важно для коллекционера: сами объекты, которые он собирает, или обладание ими (и осознание обладания)? По всей видимости, чаще суть заключена в обладании (Фромм, 1986), а оно представляет собой такую форму связи между субъектом и объектами, при которой обеспечивается гарантия сохранения постоянного взаимодействия между ними. Действительно, обладать – значит, гарантировать себе необходимую определенность и уверенность в будущем, избавиться от тревоги и страха «самопроизвольного» исчезновения нужных объектов.

Эти кратко изложенные соображения позволяют утверждать, что для субъекта на самом деле важны не объекты, а реализация функций. Итак, объекты оцениваются им в зависимости от своей функциональности, а она может быть разной. Отличающиеся друг от друга по содержанию типы функциональности можно назвать *функциональными модальностями определения значений*. Если определе-

ние значения происходит в рамках одной и той же функциональной модальности, задача сводится к относительно простому измерению одного параметра у множества объектов. Если определяется значение самих функциональных модальностей, задача состоит в определении их приоритетности относительно друг друга.

Функциональные модальности определения значений, как и объекты, должны быть представлены в психике и в сознании субъекта. Объекты воспринимаются органами ощущений и в психическом плане существуют в виде образов. А функции? В какой психической форме существуют они? Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно, в первую очередь, назвать хотя бы некоторые из них. До сих пор мной приводились только отдельные примеры. Теперь нужно подойти к этому вопросу более систематически.

Я полагаю, что имеется сравнительно небольшое количество конечных функций, реализуемых во взаимодействии в системе субъект–объект. Элементарный анализ этого взаимодействия как процесса преодоления неопределенности показывает, что могут быть достигнуты два типа определенности: *плюс-определенность* и *минус-определенность*. В первом случае объект или ситуация удовлетворяют потребности субъекта или хотя бы не создают ему угрозы. Во втором случае – налицо угроза субъекту: либо существует прямая угроза его существованию, либо нет возможности удовлетворить актуальную потребность (имеет место депривация). Возможен также случай, когда изначальная неопределенность непреодолима. Я обозначаю его как *ноль-определенность* (в этом случае определенность состоит лишь в том, что невозможно достичь приемлемого ее уровня). Это и есть наиболее фундаментальные модальности определения значений.

В животной среде действует система определения значений, включающая в себя различные генетически обусловленные механизмы, а также образцы, закрепленные в индивидуальном опыте. Она имеет важную особенность: процесс достижения определенности происходит преимущественно в рамках функционального континуума, который, говоря «человеческим языком», можно обозначить как «полезно–вредно». Полезно – это плюс-определенность, вредно – это минус-определенность. Этот континуум определения значений носит применительно к животному миру чисто биологический характер. Разумеется, у живых существа, особенно ведущих групповой образ жизни, плюс-определенность часто не сводится к индивидуальной пользе, но сути дела это не меняет.

Поведение может соответствовать принципу полезности, если имеется либо жестко организованная система инстинктов, либо жестко рационализированный контроль сознания. И то и другое,

однако, лишь абстрактные возможности. Поэтому поведение не может напрямую управляться на основе данного принципа. Он должен быть операционализирован путем «перевода» на понятный живому существу «язык». Такой «язык» образуется при помощи другого, чисто психологического функционально-оценочного континуума. Назову его условно «приятно – неприятно» и обращаю внимание на следующие два момента: а) эта модальность определения значений характерна даже для сравнительно низкоорганизованных живых существ; б) для животных, как правило, что полезно, то и приятно. Исключения из последнего правила, конечно, есть, и нередкие, но они являются, скорее, следствием трудностей «перевода» с физиологического языка на психологический, и наоборот.

Приятное и неприятное фиксируется при помощи системы аффектов, причем каждому виду определенности и неопределенности соответствуют конкретные аффективные реакции. Как известно, они – только индикаторы, делающие «понятным» значение объекта, ситуации субъекту. Наличие в любой ситуации взаимодействия большей или меньшей неопределенности изначально предполагает необходимость существования некой базальной реакции интерес-тревога. Первая ее сторона связана с плюс-определенностью, вторая – с минус-определенностью. Она должна иметь возможность в считанные доли секунды приобретать форму либо интереса, либо тревоги, что и обнаруживается в поведении многих животных.

Достижение плюс-определенности отражается в следующей аффективной последовательности: базовая реакция – интерес-радость. Достижение минус-определенности «сообщается» другой последовательностью: базальная реакция – тревога-горе.

В соответствии с видами определенности возможны разные действия. Нейтральная определенность приводит к отсутствию действия по отношению к данному объекту. Отсутствию действия соответствует и аффективная индифферентность. Наступление минус-определенности может вызвать три разных по форме действия: смирение, которому соответствует собственно эмоция страдания (горя); избегание – эмоция страха; сопротивление – эмоция гнева. Три эмоции: страх, гнев и горе-страдание – тесно взаимосвязаны. Страх, по всей видимости, обусловлен стремлением избежать минус-определенности, т. е. страдания. В сущности, он не что иное, как «гипотеза» о вероятности страдания, и он тем сильнее, чем: а) более вероятным оно кажется; б) более сильной представляется его мера. Гнев, в свою очередь, является стремлением избежать и страдания, и страха «отдать» свои вероятные страдание и страх другому.

Плюс-определенность означает наличие всех условий для действия, которое можно назвать «овладением». Это условное обозначение, т. к. конкретные формы, виды и способы овладения могут быть разными. К тому же объект может сопротивляться тому, чтобы им овладели (точно так же, как живое существо сопротивляется тому, чтобы «овладели» им), и в конце концов «не допустить» этого. Разумеется, все устроено не так просто, как здесь изложено. Но я хочу показать лишь общую модель, описывающую проблему функциональности взаимодействий с формально-объективной стороны.

Человек определяет значения в очень большом количестве функционально-оценочных континуумов. Приведу ряд примеров: хорошо–плохо, полезно–вредно, приятно–неприятно, правильно–неправильно, можно–нельзя, нужно–ненужно, красиво–безобразно, истинно–ложно, честно–бесчестно, справедливо–несправедливо, разумно–неразумно и т. д. Дж. Келли использовал для их обозначения термин «личностные конструкторы» (Келли, 2000), однако его теория развивалась в несколько ином направлении, нежели то, что сейчас обсуждается.

Функционально-оценочные континуумы являются операциональными шкалами. Скрытые за ними функциональные модальности определения значений – уже не континуумы, а целостные феномены. Наиболее фундаментальные из них обозначаются в языке отдельными понятиями: «польза», «истина», «красота», «мощь (сила)», «справедливость», «добро», «свобода» и др. Вернусь к вопросу о том, какова психическая форма их существования. Думаю, что из сказанного вытекает следующий вывод: функциональные модальности определения значений представлены в психике и сознании субъекта в виде *ценностей*. Во всяком случае, мне неизвестно более подходящее понятие из используемых в современной науке.

Функциональные модальности определения значений – содержание связи между субъектом и объектом в их взаимодействии. Они объективны, т. к. существуют независимо от знания (или незнания), желания (или нежелания) и воли субъекта. Ценности субъективны по той причине, что разные функциональные модальности определения значений каждым субъектом воспринимаются как реальность его собственного существования, и их содержание специфически интерпретируется им.

Итак, в моем понимании ценности – *это представленные в психике и сознании функциональные связи между субъектом и объектом, которые характеризуются специфическим содержанием, субъективной*

интерпретацией этого содержания, мерой приоритетности и являются конечными основаниями при определении значений объектов, событий, ситуаций и т. д. Стержнем их являются наиболее общие представления личности о месте человека в мире (в том числе себя самого) и его связях с ним. Они складываются в результате социокультурного развития и структурируются в виде иерархической системы предпочтений.

### Литература

- Алишев Б. С. Некоторые проблемы системного взаимодействия личности с Миром: психологический аспект // Системные исследования в общей и прикладной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова, М. Г. Рогова. Набережные Челны: Изд-во Ин-та управления, 2000. С. 34–53.
- Алишев Б. С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов // Проблемы профессионального образования в России: методология и теория. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС; Казань: ИПП ПО РАО, 2005. С. 232–275.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2003. С. 664–1019.
- Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000.
- Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У СТУДЕНТОВ

*Т. Н. Бандурка (Иркутск)*

**З**начимость трудов С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова для нашего исследования заключается в понимании неразрывного единства материального субстрата психики – мозга, его анализаторных систем и полимодального восприятия. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека в концепциях С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова позволяют рассматривать проблему полимодальности восприятия в ситуации обучения иностранному языку.

Исследование полимодальности восприятия у студентов в контексте обучения иностранному языку определяется необходимостью уточнения и расширения представлений о психологических факторах,

влияющих на эффективность обучения в лингвистическом вузе. Признаваемая психологами и педагогами (Артемов, 1969; Беляев, 1965; Дьяченко, Кандыбович, 1981; Зимняя, 1989) зависимость успешности изучения неродного языка от особенностей перцептивной деятельности студентов остается, на наш взгляд, проблемой, требующей пристального внимания.

Обозначенная проблема особенно актуальна в контексте обучения иностранному языку первокурсников. Содержание обучения (усвоения всех видов речевой деятельности, формирование слухоречедвигательных, слухопроизносительных навыков) предполагает активное использование всех модальностей перцептивной переработки учебного материала.

Полиmodalность восприятия понимается нами как психологический феномен, который базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них, обеспечивает целостность образа предмета или явления. В зависимости от запросов учебной деятельности возможны изменения в доминирующих и ресурсных модальностях и в общей структуре полиmodalности восприятия.

Полиmodalность восприятия у студента как психическое образование, которое *«непосредственно соотносится с миром и мозгом»*, на наш взгляд, следует рассматривать через *«проблему объективности человеческого способа существования»*, через *«проблему специфики человеческого способа существования, качественное своеобразие человеческого бытия как общественного способа существования»* (Абульханова, 1973, с. 61–62)

Полиmodalность перцепции как чувственная ткань образа мира представляет собой целостную систему представлений индивида об окружающей действительности (о предметном мире и социальной среде), о себе, собственной активности и деятельности (Леонтьев, 1982 и др.). На наш взгляд, полиmodalность восприятия структурирует реальность во всех модальностях сенсорно-перцептивного опыта и является основой чувственной ткани сознания личности.

Следует также отметить важность для преподавателей знаний о реальных и потенциальных возможностях перцепции у обучаемых. В реальности же современного вузовского обучения не диагностируются и, следовательно, не могут в полном объеме учитываться особенности полиmodalного восприятия и способы его активизации.

Изучение полиmodalности восприятия у студентов-первокурсников языкового вуза явилось целью нашего исследования. Перцептивная деятельность студентов была обозначена как объект исследования,

а его предметом выступала полиmodalность восприятия (перцепции) у студентов первого курса лингвистического вуза.

Для достижения указанной ранее цели была выдвинута следующая гипотеза: если выявить индивидуальную полиmodalность восприятия у студента, то можно не только определить доминирующие и «застревающие», наименее осознанные модальности, но и определить особенности модальной структуры восприятия у студентов, наиболее успешных и наименее успешных в учебной деятельности.

Для верификации выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи: на основе анализа современных психолого-педагогических подходов к полиmodalности восприятия уточнить теоретическое представление о ней как о психологическом образовании; адаптировать методики и диагностические опросники на выявление модальной структуры восприятия (Bradway, 1993; Lerpineux, 1993); разработать методику изучения полиmodalности восприятия; определить особенности проявления полиmodalности в перцептивной деятельности студентов, успешно/неуспешно овладевающих иностранным языком; выяснить, существуют ли особенности модальной структуры восприятия у студентов по половому признаку.

Теоретико-методологической основой реализации поставленных задач явились, во-первых, принцип системного подхода (Б. Ф. Ломов и др.); во-вторых, принципы субъектно-деятельностного (С. Л. Рубинштейн и др.) и знаково-речевого (Л. С. Выготский и др.) подходов. Теоретический анализ работ, раскрывающий общие закономерности перцептивной деятельности и полиmodalности восприятия (Ананьев, 1960; 2001; Веккер, 2000; Выготский, 1960 и др.), также послужил основой проведенного исследования.

В работе были применены следующие методы исследования. Основным методом, направленным на выявление условий диагностики полиmodalности восприятия у студентов-первокурсников был констатирующий эксперимент. Для диагностики особенностей чувственного восприятия были использованы методики изучения трех модальностей восприятия (Lerpineux, 1993), а также разработанный нами опросник на изучение полиmodalности восприятия (ОПМВ) (Бандурка, 2005). Кроме того, применялся комплекс неэкспериментальных и экспериментальных методов: самонаблюдение, беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности (письменных отчетов). При обработке данных исследования были использованы статистические методы обработки данных: статистический анализ (методы описательной статистики, парной корреляции, оценки статистической значимости); качественный анализ и содержательная интерпретация результатов исследования. Статистические расчеты

выполнены с использованием компьютерных программ Excel из пакета Microsoft Office 7.0.

Исследование проводилось на выборке студентов Иркутского государственного лингвистического университета. Общий объем выборки составил 640 человек.

*Методика.* Анализ методик изучения трех модальностей восприятия (Bradway, Albers Hill, 1993; Lepineux et al., 1993) показал, что они страдают, на наш взгляд, существенными недостатками (Lepineux, 1993). Так, ориентировка лишь на три модальности перцепции (зрительная, слуховая, кинестетическая) не отражают в полной мере особенности полимодального восприятия. Кроме того, утверждения, относящиеся, по мнению вышеуказанных авторов, к кинестетической модальности, могут быть соотнесены с гаптическим и висцеральным восприятием.

Разработанная нами методика изучения полимодальности восприятия (ОПМВ) по содержанию ориентирована на изучение семи модальностей восприятия (зрительной, слуховой, кинестетической, гаптической, висцеральной, обонятельной, вкусовой). Каждое утверждение в опроснике диагностирует определенную модальность восприятия. По форме шкалы опросника являются структурированными представлениями полимодальности перцепции. ОПМВ позволяет получить индивидуальные и групповые значения по семи шкалам-модальностям (выраженные соответственно в сырых баллах и среднегрупповых балльных показателях). Сопоставление этих значений позволяет выявить наиболее предпочитаемые (доминирующие) и наименее предпочитаемые (ресурсные) модальности восприятия. Таким образом, созданная нами методика позволяет выявить иерархию модальностей в полимодальном восприятии, провести количественный (массив балльных показателей по каждой модальности) и качественный анализ изучаемого психологического феномена. Проведенное исследование позволило установить информативность данной методики и выявить иерархические особенности полимодальности, соотношения доминирующих и ресурсных модальностей (индивидуальные и групповые); их различия в группах девушек и юношей.

*Результаты и обсуждение.* Полимодальность восприятия у девушек и юношей отличается не только качественно (по баллам), но и по иерархии модальностей восприятия. У девушек наименьший ранг имеет слуховая модальность (44,3 балла), а у юношей – висцеральная и гаптическая (по 41,7 баллу) модальности. Гаптическая модальность восприятия у девушек имеет больший балл (50,7), чем в группе юношей, и занимает 4 (центральный) ранг.

Расчет критерия  $\chi^2$  показал, что различия между балльными значениями модальностей восприятия у юношей и девушек существуют:

$\chi^2_{\text{эмп}} < \chi^2_{0,01}$ . Таким образом, подтверждается, что группы девушек и юношей относятся к разным генеральным совокупностям, т. е. различаются по признаку пола. Достоверность  $p < 0,01$ . Таким образом, методика позволила выявить, что полимодальность восприятия у юношей различаются по признаку пола.

С целью выявления различий в полимодальности у студентов успешных и неуспешных по итогам текущего оценивания знаний и умений в учебном процессе нами были выделены две группы учащихся (45 «успешных» и 26 «неуспешных»). Успешность/неуспешность определялась по оценкам поурочного и итогового контроля достижений в учебной деятельности. Исследование выявило, что у девушек («успешных» и «неуспешных») полимодальность восприятия различается и по иерархии модальностей и по их балльной наполненности и мощности. У юношей («успешных» и «неуспешных») полимодальность различается только по балльной наполненности и мощности.

Анализ показывает, что для успешности овладения иностранным языком важны все модальности, поскольку мощность полимодальности успешных испытуемых выше данного показателя у неуспешных. Достоверность различия подтверждалась критерием Манна-Уитни (U). Средние балльные показатели полимодальности восприятия у испытуемых в группе «успешная» достоверно отличается от подобных показателей в группе «неуспешная»: у девушек  $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр}}$  ( $p < 0,05$ ); у юношей  $U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}}$  ( $p < 0,01$ ). Сравнение балльных значений по каждой модальности восприятия у девушек и юношей «успешных» и «неуспешных» дало следующие результаты. У девушек в группах «успешная» и «неуспешная» данные показатели не различаются по двум модальностям (кинестетической и висцеральной) и различаются по гаптической, вкусовой, обонятельной, слуховой, зрительной. У юношей в группах «успешная» и «неуспешная» показатели различаются по всем модальностям.

Дополнительно на констатирующем этапе исследования использовался метод опроса студентов. Целью опроса было определение представлений о роли восприятия в изучении иностранного языка, об особенностях своего восприятия, а также выявление умений управлять своей перцептивной деятельностью в учебном процессе. Выводами этой части работы стали следующие положения. У студентов нет четкого представления о процессе восприятия, о его роли в учебной деятельности, в изучении иностранного языка. Знания о чувственном восприятии, присвоенные студентами на житейском уровне, часто имеют отрывочный, недостоверный характер. Студенты не знают, как решение проблем восприятия может способствовать обучению неродному языку.

Результаты проведенного исследования подтвердили гипотезу о том, что если выявить индивидуальную полимодальность воспри-

ятия у студента, то можно не только определить доминирующие и «застревающие», наименее осознанные модальности, но и определить особенности модальной структуры восприятия у студентов, наиболее успешных и наименее успешных в учебной деятельности.

*Заключение.* Анализ итогов выполненной работы позволяет сформулировать основные выводы исследования:

- 1 Уточнено понятие «полиmodalность восприятия». Отсутствие однозначной трактовки понятия «полиmodalность восприятия» затрудняет понимание его роли в учебной деятельности, а существующие варианты его определения не объясняют, на наш взгляд, связи сенсорно-перцептивных процессов с восприятием учебной информации, с поведением индивида в учебной ситуации. Вот почему возникла необходимость уточнения этого понятия.
- 2 Полиmodalность восприятия у студентов характеризуется внутрискруктурной подвижностью и изменчивостью: взаимовлиянием доминирующих и ресурсных модальностей, их зависимостью от ситуации, установок, вида и содержания учебной деятельности. Вследствие этого внутри структуры полиmodalности могут наблюдаться качественные и количественные изменения, что позволяет считать ее спонтанно развивающейся динамической структурой. Вместе с тем динамика полиmodalности связана со всеми структурами и подструктурами личности: индивидуально-психологическими и социально-психологическими особенностями, ее направленностью и мировоззренческими компонентами.
- 3 Разработанная нами методика дает целостное и точное представление о процессе перцепции у обучаемых. Применение данной методики позволило выявить общие особенности структуры полиmodalности у студентов-первокурсников языкового вуза, установить различия в проявлении полиmodalности у девушек и юношей, а также определить различия в изучаемом феномене у студентов с разным уровнем успешности обучения неродному языку.

Возможность учета изначальной сенсорно-перцептивной, чувственно-практической основы формирования языковой личности в контексте обучения иностранному языку диктует необходимость дальнейшей разработки проблем влияния полиmodalности восприятия на учебно-профессиональную деятельность будущих лингвистов.

Таким образом, современное значение трудов С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова в определении современных подходов к изучению полиmodalности восприятия заключается в том что они ориентируют на соблюдение принципов единства психики и ее материального субстрата – мозга, его анализаторных систем и полиmodalной перцепции.

## Литература

- Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
- Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
- Бандурка Т. Н. Полиmodalность в обучении. Как раздвинуть границы познания. Монография. Иркутск: Оттиск, 2005.
- Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. М.: Просвещение, 1965.
- Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М.: Смысл: Per Se, 2000.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Пособие для вузов. Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1981.
- Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
- Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятия как образы предметного мира // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.: Педагогика, 1982. С. 33–50.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Bradway L. & Albers Hill B. How to Maximize Your Child's Learning Ability: A Complete Guide to Choosing and Using the Best Games, Toys, Activities, Learning AIDS and Tactics Fo. Garden City Part, New York. Avery Publishing Group, Inc., 1993.
- Lepineux R. at all. La programmation neuro-linguistique a l'ecole / Soleilhac N., Zerah A. NATHAN, 1993.

## КОММУНИКАТИВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

В. А. Барabanщиков (Москва)

Даная работа посвящена принципам коммуникативного подхода к исследованию познавательных процессов и тенденциям его развития. Основная идея подхода, высказанная в середине 1970-х годов,

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №08-06-00316а «Организация движений глаз в процессах чтения и межличностного восприятия» и РГНФ, проект №09-06-01108а «Вербальная регуляция движений глаз в процессе общения».

формулируется так: протекание психических процессов – восприятия, памяти, мышления, воображения, речи – неразрывно связано с организацией общения людей; *познание и общение едины*. Общение играет роль основания познавательных процессов, которые, в свою очередь, направляют и контролируют коммуникативный процесс (Ломов, 1975; 1980; 1981; 1984; 1991).

Содержание подхода конкретизируется рядом теоретико-методологических положений и циклами экспериментальных исследований.

Прежде всего это использование *принципа системности* при изучении природы познавательных процессов. Последние понимаются как формы субъективного отражения действительности (Ломов, 1984; 2006), совокупность которых образует познавательную сферу человека. Она рассматривается в виде многомерного, иерархически организованного, развивающегося целого, функциональные компоненты которого имеют общий корень и онтологически неразделимы. Течение познавательных процессов системно детерминировано, а сами они играют роль важнейших детерминант биологических и социальных процессов. Благодаря познавательной сфере осуществляется ориентировка человека в среде (мире) и регуляция его активности.

Решающим шагом, ведущим к появлению коммуникативного подхода, стало расширение содержания и усиление эпистемологического статуса понятия *общение*. Согласно Ломову, многомерны не только психические явления, но и их основания, роль которого наряду с деятельностью выполняет общение. Имеется в виду взаимодействие людей, в ходе которого совершается обмен информацией, состояниями и действиями. Результатом общения становятся не преобразования среды или объекта, а установление или реализация конкретных отношений между людьми. В отличие от индивидуальной деятельности общение по-своему организует и направляет процессы восприятия, памяти, мышления, обеспечивая обмен продуктами познавательных процессов. Последние побуждают, регулируют, контролируют и корректируют общение и являются внутренними условиями его развития. Наряду с когнитивной и регулятивной Ломов выделяет коммуникативную функцию психики, наиболее полно раскрывающуюся в общении.

В итоге общение приобретает статус общепсихологической категории, разработка которой делает очевидным еще один принципиальный момент: ограниченность возможностей формирования и развития познавательных процессов в индивидуальной деятельности. Большими ресурсами в этом плане обладает *совместная деятельность* людей. Она опирается на те же психологические составляющие, что и индивидуальная, которые, как правило, распределены

между членами группы и выступают как их социальные функции. Совместная деятельность характеризуется общностью цели, принятия решения, плана, оценки результата, предполагает совокупный фонд информации, который формирует и которым пользуется каждый из членов группы. Соответственно, и образ действительности, и сам процесс ее познания выступают как социально-психологические феномены.

Существенно, что с усилением статуса категории общения деятельностная проблематика не только не уходит в тень, но и расширяется. Открываются новые возможности анализа единиц, структуры, уровней развития деятельности; более глубоким становится понимание ее субъекта, объекта и средств (артефактов), в ином ракурсе выступают механизмы целеобразования и мотивации деятельности (Барабанщиков, 2005; 2009).

Эмпирическую базу коммуникативного подхода составляли исследования структуры и динамики познавательных процессов, которые осуществлялись испытуемыми в условиях индивидуальной деятельности и совместной, опосредованной общением (Ломов, 1975; 1981; Ломов, Беляева, Носуленко, 1985; Ломов, Беляева, Коул, 1988). Было показано, что общение в диадах (лицом к лицу) значимо влияет на динамику и конечный результат переживаемых ощущений, поиск полезной информации, запоминание и воспроизведение материала, протекание воображения и мышления, т. е. охватывает все уровни и существенные измерения познавательной сферы человека. Это становится возможным благодаря наличию совокупного (на индивидуального) фонда информации и использованию промежуточных продуктов индивидуальных познавательных процессов (образов, понятий) всеми участниками общения. Взаимозависимость познания и общения, их внутреннее переплетение нашло отражение в понятии *когнитивно-коммуникативный процесс*, которое фиксирует основной феномен данного подхода.

Хотелось бы напомнить, что общение (как, впрочем, деятельность, сознание, личность) входит в предмет не только психологии, но и ряда общественных наук. Оно не принадлежит исключительно и социальной психологии, которая традиционно разрабатывает проблематику общения в плане межличностных отношений, восприятия и понимания человека человеком, структуры и динамики малых групп, процессов массовой коммуникации и др. Версия коммуникативного подхода, предложенная Ломовым, затрагивает общепсихологический план проблемы, ассоциированный с индивидуальным уровнем общественного бытия. Главная задача исследований этого уровня заключается в том, чтобы раскрыть закономерности организации,

функционирования и развития познавательных процессов отдельного человека в ходе его взаимодействия с другими людьми. В этом контексте особый интерес вызывают логика превращения (посредством общения) одних форм и уровней индивидуального познания в другие, динамика соотношения осознаваемого и неосознаваемого содержания (в ходе общения), специфика переживания, выражения и восприятия эмоциональных состояний коммуникантов и другие феномены, играющие роль когнитивных механизмов общения.

Согласно Ломову, изучение познавательной сферы человека в структуре общения является необходимым условием раскрытия системного строения и развития психики. Исследования этого типа образуют магистральный путь реализации системного подхода в психологии.

Ситуация в российской психологии сегодня существенно отличается от ситуации 1970–1980-х годов. За четверть века произошли серьезные подвижки в мировоззрении и стратегии научного познания, связанные в том числе с развитием неклассических форм системного подхода. В центре внимания оказываются процессы *самоорганизации и саморазвития* систем. Складывается синергетическая картина мира, в которой подчеркивается спонтанность возникновения порядка из хаоса, принципиальная непредсказуемость поведения систем в точках бифуркации, непрерывность пребывания сложных систем в переходном состоянии и т. п. (Пригожин, Стенгерс, 2000; Хакен, 2001; Акчурина, Аршинов, 1994; Князева, Курдюмов, 2002). Смысл современного научного познания видится в анализе не столько устойчивых структур, сколько их становления. Речь идет о возникновении нового в режиме актуального времени «здесь и теперь». При этом исследовательский процесс представляется не безликим добыванием якобы объективной информации о мире, а живым диалогом человека с миром. Классические описания субъект-объектного типа теряют универсальность и требуют дополненности описанием коммуникативного типа: «субъект–субъект». Формируются синергетические, когнитивно-коммуникативные стратегии научного познания, призванные раскрыть целостность мира, включающего в себя и человека, во всей его сложности и всем его разнообразии. В новой системе координат субъект как таковой лишается центрирующей позиции; появляется множество центров, так или иначе согласующихся друг с другом в процессе коммуникации, в ходе полилога (Киященко, 2004; Лисеев, Садовский, 2004).

Очевидно, что, проникая в психологию познавательных процессов, установки синергетического мышления усиливают позиции коммуникативного подхода. Более того, они реструктурируют проблемное поле

и методы получения знания в данной предметной области. Ключевую роль начинают играть способы порождения психических явлений, закономерности их трансформаций и взаимопереходов, соотношений актуального и потенциального в познавательном развитии индивида и т. п. (Аршинов, Трофимова, Шендяпин, 2004; Барабанщиков, 2005).

Необходимо признать, однако, что обозначенные тенденции пока еще плохо сопрягаются с принятыми в психологии исследовательскими процедурами, которые в течение десятилетий разрабатывались для изучения результативных форм психических явлений. Структурные образующие познавательных процессов: субъект (или субъекты), объект познания, образы либо понятия изначально рассматриваются как *уже данные*, т. е. сложившиеся. Тем самым субъекты противопоставляются друг другу и познаваемому объекту, образ либо понятие отделяются от других модальностей психики и активности людей, а психический акт «вырезается» из контекста жизни человека и исследуется как бы с нуля, преимущественно в формально-динамическом плане. Все это приводит к тому, что используемый в психологии понятийный аппарат не соответствует природе изучаемого явления, а исследователи фиксируют лишь поверхностный слой его организации.

Другая особенность развития коммуникативного подхода связана с разработкой проблемы *субъекта*. Познавательные процессы (как и другие явления психики) не существуют сами по себе; они всегда чьи-то, кому-то принадлежат. Этим кто-то – собственником и распорядителем – является субъект. В традициях школы С. Л. Рубинштейна (2003) субъект рассматривается онтологически, как структурный уровень бытия, «центр его перестройки». На индивидуальном уровне имеется в виду конкретная личность, которая разрешает противоречия между собственными притязаниями и способностями, с одной стороны, и требованиями и условиями выполняемых форм активности – с другой. Распоряжаясь личностными ресурсами, человек получает возможность строить отношения с миром и в этом процессе формировать самого себя. Активность, саморегуляция, саморазвитие и самосовершенствование характеризуют ключевые свойства человека как субъекта жизни (Абульханова, 1973; 1980; Абульханова, Березина, 2001; Абульханова, Брушлинский, 1989).

Субъект играет роль стержня, или интегрирующего звена, объединяющего различные проявления (компоненты, модальности) психики и уровни ее организации. Соответственно, анализ субъекта – как индивидуального, так и группового – открывает возможность выявления механизмов порождения и развития целостных когнитивных образований (структур) и оказывается внутренним моментом системного исследования познавательных процессов. Обращение

к характеристикам субъекта предоставляет возможность выйти за рамки гносеологического отношения «объект–образ», соотнести познавательный процесс с конкретными потребностями, намерениями, прошлым опытом и оценками как самого человека, так и его партнера по общению.

Все это означает, что изучение познавательных процессов в общении не может быть эффективным без учета психологического склада личности, закономерностей ее внутреннего мира. Наряду с индивидуально-психологическими особенностями личности (направленностью, темпераментом, характером, способностями) в центре внимания оказываются ее интегральные образования, такие как сенсорно-перцептивная организация, Я-концепция, интеллект, коммуникативная компетентность, защитные механизмы и прочее, которые определяют способ и стиль протекания познавательных процессов. Через личность во взаимоотношения познания и общения втягиваются состояния, волевая сфера, сложнейшая система субъективных отношений человека.

По существу, личность играет роль промежуточного звена, или посредника между познанием и общением. С одной стороны, она формируется и проявляется в общении, конституируя сам этот процесс, с другой стороны – обуславливает течение различных форм субъективного отражения и пользуется их продуктами. Формула (парадигма) коммуникативного подхода меняется. Она принимает вид *единства познания, личности и общения*.

С развитием экологического и социокультурного подходов в психологии по-новому рассматривается объект познания. Его содержание образует констелляция объективных обстоятельств жизни, но взятая не сама по себе, а в отношении к субъектам познания и общения и включающая их в качестве своих компонентов. Подобное образование описывается понятием *коммуникативная ситуация*. Она выражает способ объединения разноплановых сил в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежит участникам общения. Это их ситуация, а не ситуация вообще. Осуществляя познавательный процесс, каждый из субъектов конституирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему и бытию другого. Коммуникативная ситуация становится главной альтернативой отдельному человеку либо вещи, познание и оценку которых принято изучать. В отличие от объекта-вещи объект-ситуация не дается заранее и до завершения познавательных актов участников общения остается недоопределенным. Коммуникативная ситуация складывается, развивается и завершается в процессе общения. Она является источником содержания познавательных процессов коммуникантов

и одновременно полем их отношений и активности. Она «предлагает» возможные цели, пути и способы поведения, как бы подталкивая участников к тому или иному решению. Однако принятие решения становится делом общего выбора.

Разнородные процессы, совершающиеся в ходе взаимодействия людей, выполняют функции причин и следствий, внешних и внутренних условий, предпосылок и опосредующих звеньев, их отношения исключительно подвижны, а совместное движение носит направленный характер. Соответственно, главным в эмпирическом исследовании познания, личности и общения оказывается не влияние отдельных переменных, а динамическая структура детерминант (средовых, диспозиционных, интерактивных), порождающая совокупный познавательный процесс и так или иначе учитывающая его текущее состояние. Общение, деятельность, учение суть способы разрешения ситуаций, которые не только стереотипно повторяются, следуя размеренному течению жизни, но и могут радикально меняться и требовать новых подходов и оригинальных решений. Перспектива анализа коммуникативной ситуации заключается в возможности сблизить организацию процедур лабораторного эксперимента с реальными способами жизни и деятельности человека не только в физическом, но и в экологическом, социальном и культурном отношениях.

Наконец, меняется вектор изучения самих познавательных процессов. Абсолютизации гносеологического отношения («объект-образ») все чаще противостоит *онтологическая* парадигма исследования, включающая это отношение в более широкий жизненный контекст. Психический процесс представляется как фрагмент бытия человека реализующего единство внешних и внутренних условий своего существования. Исходным оказывается не объект-вещь и его отражение сложившимся субъектом, а взаимоотношения человека с миром, в которых порождаются и субъекты, и объект-ситуация. Это открывает возможность более полного использования генетических (в том числе синергетических) схем анализа, учитывающих единство субъекта и объекта и их развитие в ходе познавательного процесса.

То или иное когнитивное образование наряду с уникальным содержанием и структурой имеет уникальную судьбу. Оно зарождается в конкретных обстоятельствах жизни, проходит путь внутренней дифференциации и интеграции, на определенной стадии развития ориентирует индивида в ситуации и регулирует текущее поведение, наконец, само становится предпосылкой вновь рождающегося образования, переходя в латентное состояние. Этот процесс непрерывно связан с другими психическими процессами, состояниями и индивидуально-психологическими особенностями человека. Структура

личности изначально участвует в детерминации когнитивного акта и так или иначе испытывает его эффект. Главным предметом исследования становится не образ как таковой или его отдельные свойства, не когнитивные операции или характеристики стимульной информации, а целостное *событие* жизни, вызванное его потребностью в отражении функционально-необходимых свойствах и отношений действительности.

Понятие «событие» характеризует локальное структурирование бытия в сжатые промежутки времени – в данный момент, здесь и сейчас. Событие означает встречу или столкновение различных начал – их со-бытия, в котором рождаются новые структуры, отношения или порядок вещей. Событие, следовательно, всегда взаимоотношение, взаимораспределение, взаимосвязь, в процессе которых исходные образующие отражают друг друга, находясь в непрерывном движении. Источник столкновения и развития события заложен в нем самом.

Мир познается экзистенциально; в этом процессе участвует весь человек целиком, с его физическими, душевными и духовными качествами. Сюда включаются желания и чувства, опыт и предчувствие, надежда и боль. Благодаря данному обстоятельству человек получает возможность не только ориентироваться, но и жить в окружающем мире, открывать, понимать и умножать его (Барabanщиков, 2002; 2006; 2007).

В процессе взаимодействия людей друг с другом познавательное (когнитивное) событие принимает форму общения, выражая со-бытие коммуникантов. На индивидуальный процесс получает *диалогическую размерность и субъектную направленность*. Когнитивно-коммуникативное событие истекает из разных центров и совершается на встречах курсах, «на рубеже двух сознаний, двух субъектов» (Бахтин, 1986, с. 301). Индивидуальные акты восприятия коммуникантами друг друга превращаются в трансакции.

Из сказанного следует, что объект и его данность познающему субъекту (в форме образа либо понятия) – разные полюсы одного и того же события. До начала когнитивного акта его объект остается неопределенным и эксплицируется в самом ходе события. Априорное содержание объективно существующих элементов характеризует лишь возможности познания, реализация которых зависит от системы внешних и внутренних обстоятельств.

Рассмотренные тенденции носят самый общий характер и требуют конкретно содержательной детальной проработки. На сегодняшний день категориальный статус общения, его особая роль в психическом развитии человека общепризнанны. Широким фронтом ведутся эмпирические исследования общения, которые давно вышли за рамки

и социальной и общей психологии. На новом витке развития науки эффективно решаются вопросы организации и функционирования психических процессов в условиях общения, механизмов регуляции и развития общения, соотношения вербальных и невербальных средств в процессе общения, природы дискурса, взаимосвязи и взаимопереходов общения и деятельности, способов включения личности в процесс общения и многое другое. Выявленные закономерности активно используются в общественной практике: педагогике, медицине, политике, менеджменте, системах телекоммуникации и других сферах. Проблема общения выступает сегодня как комплексная, междисциплинарная (Барабанщиков, Самойленко, 2007; 2008; 2009; Бодалев, Васина, 2005). Соответственно, единство познания и общения представляется как очевидный факт, нуждающийся, с одной стороны, в более полной конкретизации, а с другой – в глубоких теоретических обобщениях, раскрывающих природу данного единства. Главной задачей исследований становится *поиск механизмов* когнитивно-коммуникативных процессов, протекающих в экологически, социально и профессионально валидных условиях жизни людей. В этой связи особое внимание заслуживает процесс межличностного познания, и его производные, в частности восприятие выражения лица коммуниканта.

В ходе взаимодействия людей каждый из них оказывается и субъектом и предметом обыденного познания, а сам этот процесс протекает в противоположных направлениях. Благодаря взаимному восприятию коммуниканты как бы проникают во внутренний мир друг друга, «вычерпывая» индивидуально-психологические, эмоциональные, гендерные, этнические и др. характеристики партнеров, и выстраивают на их основе свои поступки. Любое выражение человеком себя «от тела до слова» (М. М. Бахтин) и его восприятие становятся проявлением взаимодействия «Я» и «другого», включая те случаи, когда партнер присутствует в ситуации виртуально, лишь подразумевается.

Восприятие другого «глаза в глаза» совершается как обмен сообщениями, которые непрерывно уточняются и подвергаются коррекции. Это требует владения языком коммуникации, единства смыслового пространства, общности фонда актуализируемой информации. Каждый участник процесса предполагает активность партнера и в той или иной мере идентифицирует себя с ним, пытается представить ситуацию его глазами.

Воспринимая другого, мы не только считываем информацию о человеке, но и всей своей внешностью выражаем отношение к нему: согласие или несогласие, радость или печаль, одобрение или осуж-

дение. Перцептивная активность коммуникантов выполняет роль жестов и носит символический характер. Такова, например, «игра взглядов» – их «встреча», «стрельба» глазами, «пристальный» или «потупленный» взор и др. Акты восприятия участников общения сливаются в единый поток и становятся зависимыми как друг от друга, так и от содержания и структуры коммуникативного процесса в целом. Встречные течения подстраиваются друг под друга, взаимно корректируя индивидуальные схемы ситуации, средства и способы выполнения перцептивных действий, порождают новые мотивы и планы перцептивной активности.

Как личность другого и ее постоянно меняющиеся состояния оказываются доступными стороннему наблюдателю? Насколько полно и глубоко? Как и на основе чего складывается образ коммуниканта? От чего зависит? Ставя подобные вопросы, исследователь оказывается перед фундаментальными проблемами психологической науки: 1) соотношения внешнего и внутреннего в психике и поведении человека, и 2) познания внутреннего через внешнее. Без их решения общепсихологическая природа общения людей остается весьма туманной.

Процесс чувственного познания личности другого представляет интерес в нескольких отношениях.

Во-первых, в плане раскрытия механизмов межличностного восприятия (шире – обыденного познания), позволяющих людям ориентироваться и действовать в социальных ситуациях. Имеются в виду не только социально-психологические, но и общепсихологические закономерности перцепции, организация самого акта восприятия. Спектр практических приложений подобного знания достаточно широк: от постановки игры актеров до приемов идентификации личности преступника. С подобными механизмами связано развитие профессиональных качеств практического психолога, в частности его проницательности.

Во-вторых, в плане решения проблемы метода и границ научного познания как такового. Хорошо известно, что опытный психиатр может рассказать о личности нового пациента много больше, чем батарея самых хитроумных тестов. При этом клинический диагноз ставится в момент невербального общения и практически не требует времени на «обработку данных». Субъективные, в том числе визуальные, методы, применяемые в психологическом исследовании и диагностике, оказываются порой более эффективными, а нередко – единственно возможными. Это означает, что исследователь или диагност имеют непосредственный доступ к адекватной информации о личности коммуниканта, хотя осознать ее источник и операционализировать

процесс «постановки диагноза» не в состоянии. Знание природы подобной информации, ее происхождения, способов организации и использования поможет разработать более эффективные методы психологического познания человека, в том числе такие, которые могли бы сочетать преимущества естественно-научных (объективных) и социокультурных (субъективных) процедур. Косвенно разработка указанных проблем касается функций и форм самонаблюдения в практике психологического исследования.

### Литература

- Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Абульханова К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989.
- Барабанщиков В. А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002.
- Барабанщиков В. А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006.
- Барабанщиков В. А. Восприятие выражений лица. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
- Бодалев А. А., Васина Н. В. Познание человека человеком. СПб.: Речь, 2005.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 124–135.
- Ломов Б. Ф. Проблемы общей, инженерной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1991.
- Ломов Б. Ф. Психологическая регуляция деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Познание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М.: ИП РАН, 2008.
- Познание и общение / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коул. М.: Наука, 1988.
- Познание и общение: теория, эксперимент, практика / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М.: Изд-во ИП РАН, 2009.
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
- Проблема общения в психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова. М.: Наука, 1981.

- Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, В. Н. Носуленко. М.: Наука, 1985.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления / Под ред. И. А. Акчурина, В. И. Аршинова. М.: АРТО, 1994.
- Синергетика и психология. Вып. 3. Когнитивные процессы / Под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. М.: Когито-Центр, 2004.
- Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / Под ред. Л. П. Киященко. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
- Системный подход в современной науке / Под ред. И. К. Лисеева, В. Н. Садовского. М.: Прогресс-Традиция, 2004.
- Хакен Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2001.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ УВЕРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*З. В. Бойко (Москва)*

**П**сихология в настоящее время находится в интенсивном поиске пути своего развития. С этой точки зрения особое значение приобретает выбор правильного теоретического основания для решения прикладных задач. В связи с тенденцией в мировой психологии к целостному познанию человека особую актуальность приобретает системный подход, который открывает новые пути в познании природы человеческой индивидуальности.

Системный подход к изучению свойств личности был обоснован в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Н. И. Рейнвальд, А. М. Матюшкина, Д. И. Фельдштейна, А. И. Крупнова и др.

Системно-функциональный подход к исследованию личности исходит из теоретических положений, сформулированных в отечественной психологии: о неразрывности динамического, содержательного и результативного аспектов психической деятельности (Рубинштейн, 1973; Небылицын, 1976; Брушлинский, 1978; Крупнов, 1990 и др.), о единстве личностных и индивидуальных образований субъекта (Ананьев, 1977; Голубева 1983; Ломов, 1999; Мерлин, 1985 и др.), о системной природе отношений личности (Мясищев, 1960; Абульханова-Славская, 1990; Крупнов, 2006; Барабанщиков, 2005 и др.).

С. Л. Рубинштейн, подчеркивая системную природу свойств личности, отмечает, что они представляют сплав образа мыслей, чувств, побуждений действующего субъекта в единстве и взаимопроникновении с объективным течением и результатами его действия (Рубинштейн, 1973). В. Д. Небылицын, рассматривая свойства активности субъекта, опирался на исследование связей между содержательными, динамическими и результативными аспектами (Небылицын, 1976). Б. Г. Ананьев считает, что отдельные свойства личности включают в себя не только предметные отношения, но и способы их реализации, мотивы, эмоциональные, интеллектуальные и результативные характеристики (Ананьев, 1977). А. А. Бодалев утверждает, что свойства личности являются интеграцией более частных отношений к различным событиям окружающей действительности и представляют собой единство знания, переживания и поведения (Бодалев, 1988). Анализ теоретических положений свидетельствуют о многомерном строении свойств личности в противовес односторонней их трактовке.

Опираясь на вышеперечисленные принципы, на основе анализа теоретических и экспериментальных данных А. И. Крупновым был предложен целостный, системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств, над которым он работал с начала 1980-х годов. Этот подход стал логическим продолжением теории «общих и частных свойств» (Небылицын, 1976).

Первоначально А. И. Крупновым была разработана концепция, включающая шестикомпонентную модель строения свойств личности. Каждое свойство рассматривалось как сплав индивидуальных и личностных характеристик, связанных между собой. К личностным характеристикам были отнесены: мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты. К индивидуальным признакам относились: операционально-динамический, эмоциональный и регуляторный компоненты. Свойства личности рассматривались как системные образования.

Мотивационно-смысловые признаки более зависимы от социальной среды, окружения и условий деятельности, а инструментально-стилевые признаки обусловлены природными предпосылками, они зависят больше от черт темперамента и свойств нервной системы. Позднее в структуру личности, предложенную А. И. Крупновым, были добавлены еще два компонента: установочно-целевой и рефлексивно-оченочный (Крупнов, 1999).

Следует обратить внимание на то, что в процессе разработки системно-функционального подхода, что заняло более двадцати лет, названия некоторых компонентов и переменных изменились. Мы используем в своей работе термины, которые приняты в настоящее время.

На наш взгляд, необходимо подробно рассмотреть сущность системно-функционального подхода. Восьмикомпонентная модель строения свойств личности (восьмигранник) содержит восемь основных компонентов: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный. Каждый из компонентов содержит две переменные (гармоническую и агармоническую). К гармоническим переменным относятся: общественно значимые цели (в установочно-целевом компоненте), социоцентричность (в мотивационном компоненте), осмысленность (в когнитивном компоненте), предметность (в продуктивном компоненте), энергичность (в динамическом компоненте), стеничность (в эмоциональном компоненте), интернальность (в регуляторном компоненте) и операциональные трудности (в рефлексивно-оценочном компоненте). К агармоническим переменным относятся: личностно значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектная сфера, аэнергичность, астеничность, экстернальность и личностные трудности (в соответствующих компонентах).

*Установочно-целевой компонент* содержит две переменные: общественно значимые цели и личностно значимые цели. К общественно значимым целям относятся цели, значимые в обществе и деятельности (достижение общественного признания, достижение успехов в учебной деятельности, стремление быть уважаемым человеком и т. д.). Личностно значимые цели свидетельствуют о ценностных установках личности (направленность на поддержание своего здоровья, удовлетворение своих желаний и осуществление планов, обретение самостоятельности и независимости и т. д.).

В *мотивационный компонент* входят социоцентричность и эгоцентричность. Под социоцентричностью уверенности понимается общественно значимая направленность ее мотивации (намерение лучше освоить любое дело, желание утвердиться в группе, коллективе, требование профессиональной деятельности и т. д.). Эгоцентричность мотивации свидетельствует о личностно значимой направленности уверенности. Эгоцентричность характеризуется желанием проявить себя и свои способности, намерением самоопределиться и реализовать себя и т. д.

*Когнитивный компонент* уверенности включает осмысленность, что подразумевает под собой глубину осознания природы и назначения уверенности как черты личности, и осведомленность – масштаб и широту понимания уверенности. Осмысленность предполагает понимание уверенности как черты личности, которую можно развивать и совершенствовать, стремление человека показать себя и свои воз-

возможности. Осведомленность указывает на неправильное понимание природы уверенности (как врожденного свойства личности, черты, передающейся по наследству, не поддающейся изменению, природно заданной характеристики человека, генетически обусловленной).

*Продуктивно-смысловые* характеристики свидетельствуют о сфере приложения результатов уверенности в предметно-деятельностной или субъектно-коммуникативной сферах (достижения в учебе, работе, взаимоотношениях с окружающими или в области решения личных проблем).

*Динамические* составляющие уверенности (энергичность и аэнергичность) определяют систему приемов и способов осуществления уверенного поведения, меру интенсивности его осуществления. Энергичность проявляется в стремлении преодолевать трудности в проявлении уверенного поведения, использованием разнообразных приемов и способов в его реализации. Аэнергичность проявляется в сниженной работоспособности, причиной которой может быть и слабость нервной системы.

*Эмоциональный компонент* уверенности включает переменные стеничности и астеничности, что характеризует окраску эмоциональных переживаний. Под стеничностью понимается совокупность положительных эмоций, сопровождающих проявление уверенности и способствующих ее развитию как качества личности. Под астеничностью подразумевается совокупность, как правило, отрицательных эмоций, которые, сопровождая уверенность, тормозят ее развитие.

*Регуляторный компонент* указывает на доминирование внешнего или внутреннего локуса контроля (интернальность и экстернальность), т. е. независимость или зависимость проявления уверенного поведения от внешних условий и обстоятельств.

*Рефлексивно-оценочный компонент* показывает соотношение исходных намерений, реального результата и трудностей, возникших в ходе осуществления уверенного поведения.

В рамках системно-функционального подхода были изучены психологические особенности таких черт, как любознательность, настойчивость, общительность, ответственность, инициативность, трудолюбие, организованность, уверенность. В исследованиях убедительно показано, что существует специфика в соотношениях различных компонентов этих свойств в разных возрастных, половых, профессионально-статусных, этнических группах испытуемых. На основе полученных данных были разработаны достаточно эффективные программы развития и коррекции перечисленных черт личности.

Следующим этапом развития системно-функционального подхода к исследованию свойств личности стало проведение сравнительного

анализа различных свойств и выявления их индивидуально-типических сочетаний. Анализ результатов данных исследований позволяет говорить, что присутствует связь в проявлениях различных черт личности, выявлено определенное сходство в факторных структурах анализируемых свойств, показана возможность существования сходных индивидуально-типических сочетаний в проявлении различных личностных свойств.

Продуктивность и перспективность системно-функционального подхода заключается в том, что он позволяет преодолеть разрыв между основными составляющими свойств личности. Важным его преимуществом является возможность познания структуры личностных качеств и психологических механизмов их реализации. С помощью такого подхода становится возможным определить конкретную программу развития как отдельных аспектов изучаемой черты, так и этой черты в целом.

Уверенность является наименее изученным свойством в русле системно-функционального подхода.

Проблема исследования уверенности сегодня становится все более актуальной. Являясь одним из важнейших свойств личности, определяющим успешность и результативность деятельности, уверенность все чаще привлекает внимание исследователей. Проведенный нами анализ показал, что в существующих работах уверенность рассматривается с различных позиций, но отсутствует ее единое, общепринятое понимание. Из всего многообразия существующих теоретических подходов к исследованию уверенности можно выделить основные: личностный, поведенческий или ситуативный, эмоционально-экспрессивный и системно-функциональный.

Теоретический обзор существующих работ по проблеме исследования уверенности показал, что в рамках сравнительно-культурной психологии это свойство личности не изучалось. Отсутствие работ в этой сфере позволяет сделать вывод об актуальности сравнительного этнопсихологического исследования психологической структуры уверенности как системного свойства личности.

Наше исследование проводилось в 2003–2008 гг. на базе филологического и аграрного факультетов РУДН. В исследовании принимали участие 232 студента 1–4 курсов в возрасте 20–29 лет: 69 человек – студенты из России, 57 человек – студенты из Китая, 43 человека – студенты из Эквадора и 63 человека – студенты из Африки (из Гвинеи-Бисау и Анголы).

Изучение уверенности осуществлялось с помощью бланкового теста «Уверенность», который состоит из 8 бланков (блоков), соответствующих определенным компонентам строения черт личнос-

ти, согласно системно-диспозициональной модели А.И. Крупнова (Крупнов, 2006). «Бланковый тест – уверенность», разработанный А.И. Крупновым, был переведен на испанский, португальский и китайский языки, с использованием процедуры прямого и обратного перевода. Для обработки и интерпретации эмпирического материала применялись методы статистической обработки полученных данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный, факторный и иерархический анализ). Сравнительный анализ количественной выраженности компонентов уверенности и ее качественных характеристик в группах российских, китайских, африканских и эквадорских студентов выявил наличие сходств и различий. Сходство обнаружено в значениях переменных установочно-целевого, мотивационного и эмоционального компонентов уверенности. Для всех четырех групп характерно преобладание выраженности *лично значимых целей* над *общественно значимыми*. Следовательно, с точки зрения количественной выраженности этих переменных уверенность студентов во всех четырех группах мотивирована преобладанием *лично значимых целей*. Показатели *стеночности* в каждой из групп выше показателей *астеничности*. В то же время в проявлении уверенности различных групп студентов на статистически значимом уровне выявлены определенные особенности. Для русских и эквадорцев характерно преобладание *субъектности* над *предметностью*, что свидетельствует о высокой оценке результативности в субъектно-значимой сфере (развитие самостоятельности и инициативности, формирование упорства и других волевых качеств и т. п.). У китайцев и африканцев показатели *предметности* выше *субъектности*, что указывает на высокую оценку этими студентами результативности в предметной сфере (результативность в учебе, работе, расширение контактов с другими людьми и т. п.). В группах студентов из России, Эквадора и Африки показатели *энергичности* выше *аэнергичности*, что отражает разнообразие приемов и способов реализации уверенности. В группе студентов из Китая показатели *аэнергичности* выше. Для студентов из России, Эквадора и Африки характерно преобладание *интернальности* над *экстернальностью*. У студентов из этих стран преобладает внутренний контроль в проявлении уверенного поведения. У китайцев в значениях этих переменных наблюдается сходство. Анализ полученных результатов показал, что в представлении российских студентов уверенность – это активное состояние человека. Русские в большей мере склонны идти на риск, браться за дело, зная, что не всегда полностью владеют им в деталях, считать себя правыми в различных спорах и дискуссиях, придерживаясь при этом собственного мнения. Они также редко уступают другим и считают, что не су-

ществует безвыходных ситуаций. Российские студенты испытывают удовлетворение при выигрыше в споре, чувство гордости за свои поступки и действия, приятные переживания при совершении рискованных поступков и чувство оптимизма при выполнении различных начинаний.

Китайцы в проявлении уверенности характеризуются желанием получить социальное одобрение, утвердиться в группе. Они отмечают, что берутся за работу только тогда, когда полностью убеждены в способности ее выполнить, часто признаются в неспособности выполнить что-либо, так как считают себя некомпетентными, чувствуют себя более уверенно, если находят поддержку. Если им приходится делать выбор, они предусматривают запасные варианты, часто теряются в различных ситуациях и чувствуют себя неуверенными в новых, необычных условиях.

Студенты из Эквадора понимают уверенность как активное состояние человека. Они в большей мере склонны идти на риск, браться за дело, зная, что не всегда полностью владеют информацией в деталях, считают себя правыми в различных спорах и дискуссиях, придерживаясь при этом собственного мнения. Они также редко уступают другим и считают, что не существует безвыходных ситуаций. Эквадорцы испытывают удовлетворение при выигрыше в споре, чувство гордости за свои поступки и действия, приятные переживания при совершении рискованных поступков и чувство оптимизма при выполнении различных начинаний.

В основе уверенного поведения африканцев лежат эгоцентрические мотивы: желание проявить себя и свои способности, самоопределиться и реализовать себя, развивать волевые качества, стремление быть самостоятельным и независимым. Они также считают, что уверенность поможет им в карьерном росте, в достижении общественного признания, приобретении большего жизненного опыта, расширении социальных контактов. Африканцы испытывают чувство настороженности при необходимости выбора, чувство негодования в случаях неуверенного поведения, чувство страха перед началом нового дела, чувство растерянности перед большим объемом работы.

### Литература

- Абульханова-Славская К. А. Особенности типологического подхода и метода исследования личности // Принцип системности в психологических исследованиях. М.: Наука 1990. С. 18–25.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Анцыферова Л. И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 61–78.

- Барабанщиков В. А.* Идея системности в современной психологии. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.
- Бодалев А. А.* Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Голубева Э. А.* Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий // Вопросы психологии, 1983. №3. С. 16–28.
- Брушлинский А. В.* О взаимосвязи природного и социального в психологическом развитии человека // Проблемы генетической психофизиологии человека. М.: Наука, 1978. С. 11–21.
- Крупнов А. И.* Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. М.: Изд-во УДН, 1990. С. 31–38.
- Крупнов А. И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». 2006. №1 (3). С. 63–73.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999.
- Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1985.
- Мясищев В. Б.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 2. С. 110–125.
- Небылицын В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

## **РАЗВИТИЕ СИСТЕМОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПЕРМСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

*Е. Ю. Воронова (Пермь)*

**Н**а 80-е годы XX века приходится пик системных исследований в отечественной науке. Б. Ф. Ломовым (1875, 1984) были сформулированы общие принципы системного рассмотрения психических явлений: разноплановость, многомерность, многоуровневость и иерархичность, множественность отношений, а также принципы системной детерминации и развития, предложены и общие требования системного анализа психических явлений.

В свою очередь В. А. Ганзен (1984), описывая разновидности системного подхода, выделил следующие: комплексный, структурный, целостный. Целостный подход, с его точки зрения, применим к систе-

мам (объектам), которым свойственна высокая степень функциональной независимости. При целостном подходе изучаются отношения не только между частями объекта, но и между частями и целым, декомпозиция целого на части единственна, изучение состава (подсистем) и структур объекта проводится не только в статике, но и динамике.

В это же время В. С. Мерлиным был предложен новый, системный по своей природе предмет исследования – интегральная индивидуальность, разработана прогрессивная исследовательская программа, основанная на методологии системного подхода. Справедливости ради надо сказать, что в начале 1980-х годов Мерлинская концепция была единственной моделью системного подхода к исследованию индивидуальности человека, отвечающая принципам системного подхода, выделенным Б. Ф. Ломовым, и признакам целостного подхода, выделенным В. А. Ганзеным.

Принцип целостности реализовывался В. С. Мерлиным в виде интеграции индивидуальных свойств человека.

Множественность описания осуществлялась на основе изучения закономерностей подструктур и их «вклада» в целостность интегральной индивидуальности.

Принцип иерархичности интегральной индивидуальности был описан на уровне элементов системы: «1. Система индивидуальных свойств организма. Ее подсистемы: а) биохимические, б) общесоматические, в) свойства нервной системы (нейродинамические). 2. Система индивидуальных психических свойств. Ее подсистемы: а) психодинамические (свойства темперамента), б) психические свойства личности. 3. Система социально-психологических индивидуальных свойств. Ее подсистемы: а) социальные роли в социальной группе и коллективе, б) социальные роли в социально-исторических обществах (класс, народ)» (В. С. Мерлин, 1986).

В качестве системных характеристик интегральной индивидуальности В. С. Мерлиным выделялись индивидуальный стиль деятельности и социальный статус человека.

Особенно хорошо был проработан принцип детерминации. В. С. Мерлин выделял два типа детерминации (каузальную и телеологическую), которые лежат в основе специфических типов статистических связей между одноуровневыми и разноуровневыми свойствами индивидуальности (однозначных, одно-многозначных, много-многозначных).

Принцип развития рассматривался в рамках онтогенеза индивидуальности – изучения структуры интегральной индивидуальности на разных его этапах.

Системные исследования интегральной индивидуальности в Пермской психологической школе, начатые под руководством В. С. Мерлина, планомерно ведутся до сих пор и имеют реальные перспективы.

За последнее двадцатилетие получила новые импульсы развития как концепция интегрального исследования индивидуальности, так и полнота реализации системного подхода. В исследованиях Б. А. Вяткина (1993, 2001), А. Г. Исмагиловой (2003), Т. М. Хрусталевой (2004) реализован полисистемный подход, который позволяет полнее раскрыть соотношение целого (интегральной индивидуальности) и части (индивидуального стиля деятельности, метаиндивидуальности человека, стиля педагогического общения, специальных способностей учителя-предметника), т. е. глубже реализуется принцип множественности описания. Раскрываются новые аспекты целостности интегральной индивидуальности через понятие холома (Л. Я. Дорфман, 2005). Осуществляется изучение системообразующей функции новых опосредующих звеньев в развитии интегральной индивидуальности – стиля активности (Б. А. Вяткин, 1992, 2005), метаиндивидуального мира (Л. Я. Дорфман, 2003), этнического самосознания (В. Ю. Хотинец, 1995) стиля саморегуляции (О. Я. Андрос, 2008). Большое внимание уделяется изучению внутренних и внешних условий формирования индивидуального стиля деятельности, процессуальной и результирующей сторонам стиля, его функций и роли в развитии интегральной индивидуальности (М. Р. Щукин, 1994, 2005), таким образом уточняются представления о поведении и эволюции системы.

## ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ О ПСИХИКЕ

*В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева (Владимир)*

**О**бсуждение заявленной темы уместно начать с определения исходных понятий:

- *наукой* называется совокупность системно организованных знаний о какой-либо области реальности, изложенных на языке теоретических терминов;
- *термином* называется слово или словосочетание, выполняющее функцию имени понятия;
- *понятием* называется мысль о классе объектов, обозначенная словом или сочетанием слов.

По способу образования понятия делятся, на житейские и теоретические. Житейские возникают в процессе интуитивного обобщения обыденной практики, а теоретические целенаправленно создаются посредством рефлексивной рассудочной деятельности. Термины, обозначающие эти понятия, называются соответственно житейскими, либо теоретическими. Поскольку основу языка науки составляют теоретические термины, их называют также научными.

Для создания теоретического термина надо выбрать подходящее для именуемого понятия слово или словосочетание и подвергнуть его процедуре терминологизации. Критериями выбора могут служить различные обстоятельства: связь одного из лексических значений слова или словосочетания с содержанием понятия, выполнение ими функций житейского термина и другие.

Терминологизация слов осуществляется по алгоритму, состоящему из трех шагов:

- 1) руководствуясь приведенными выше соображениями, выбрать слово или словосочетание для создания на его основе теоретического термина понятия;
- 2) руководствуясь логически строгим и научно корректным определением теоретического понятия, для обозначения которого предназначен термин, наделить его единственным лексическим значением;
- 3) указать область существования термина, в которой он употребляется в присвоенном ему значении и за границами которой он не имеет научного смысла и превращается в обычное многозначное слово.

Слова и словосочетания, не прошедшие процедуру терминологизации, или терминологизированные некорректно, теоретическими терминами не являются и в контексте науки не должны использоваться в качестве таковых. Только термины, созданные в строгом соответствии с правилами логики, являются научными и способны выполнять в психике ряд функций, коренным образом отличающих человека от других животных.

Термины недопустимо отождествлять не только с обыденными словами, но и с обозначаемыми ими понятиями, во-первых, потому, что никакой объект не может быть тождественен своему имени, и, во-вторых, потому, что термины и понятия имеют различные психологические структуры и выполняют в психике разные функции.

Термин, как и слова любого языка, обладает неограниченным количеством социокультурных, лингвистических, фонологических, акустических, артикуляционных и иных свойств. Главным же свойст-

вом слова, обеспечивающим ему возможность выполнения функций важнейшего фактора психической регуляции жизненной активности человека, является наличие знаковых связей между моторикой мышц речевого аппарата – дыхательных, вокальных, артикуляционных и мимических – с субъективными образами предметов и явлений реальности.

Мышца как кинестезический анализатор, в отличие от всех других анализаторов, способна создавать субъективные образы реальности не только при действии на нее раздражителей, но и спонтанно, за счет своих собственных, главным образом идеомоторных, движений.

Посредством этих движений из памяти извлекаются и актуализируются хранящиеся в ней субъективные образы – представления – и становятся доступными для включения в текущую работу психики. Это позволяет субъекту отслеживать функционирование своей психики (рефлексия); обращаться к прошлому (память) и будущему (воображение); избирательно сосредотачиваться на значимых объектах и явлениях и отвлекаться от незначимых (внимание); познавать реальность без непосредственного взаимодействия ее с органами чувств (мышление); строить и осуществлять намерения (произвольность); мобилизовывать ресурсы организма для преодоления препятствий на пути к достижению цели (воля).

Совокупность этих возможностей, называемая сознанием, составляет главное превосходство психики человека над психикой других животных.

Сознание, опосредуемое теоретическими терминами, существенно отличается от обыденного. Представительствуя в психике целые классы объектов, обладая строгой определенностью, однозначностью и системной организованностью, термины конституируют высшую форму сознания – теоретическую, без которой немислима продуктивная научная деятельность.

Состояние терминологии современной отечественной психологии производит удручающее впечатление. Рассмотрим здесь лишь главные, наиболее часто встречающиеся недостатки.

Поскольку лексические значения терминов задаются определениями обозначаемых ими понятий, большинство дефектов, присущих терминам, обусловливается несовершенством этих определений. Методологический анализ термина следует начинать с рассмотрения определения обозначаемого им понятия. В качестве критерия оценки воспользуемся требованиями логической теории определений:

- для определения теоретических понятий оптимальными являются родо-видовые определения;

- в качестве ключевых слов определения допускается использование терминов только той науки, к которой относится определяемое понятие;
- в определение понятия включается только один родовой признак, относящий определяемое понятие к ближайшему роду в иерархии понятий данной науки;
- признаки, характеризующие видовые отличия понятия, включаются в определение в количестве, необходимом и достаточном для выполнения им дискриминативной функции. Видовые признаки, не включенные в определение, имплицитно входят в содержание понятия и в лексическое значение термина;
- не допускается использование в качестве ключевых слов определения понятия, терминов других областей знания, неоднозначных слов, синонимов, омонимов, слов в переносном значении, метафор местоимений, отрицаний и слов, производных от имени понятия;
- определение понятия должно быть теоретически корректным, лаконичным и стилистически безупречным.

Наряду с совершенствованием определений необходимо настойчиво искоренять практику невежественного обращения с научными терминами. Нередки еще случаи, когда, не понимая конвенциональной природы значений терминов, связанных с понятиями только знаковыми отношениями, пытаются «раскрыть содержание термина», разгадать его «мистическую сущность» путем анализа этимологии слов, социокультурных, грамматических и иных обстоятельств.

Признаки невежества обнаруживаются и в тех случаях, когда рассуждают о «нескольких значениях термина», о «термине в узком и широком значении», а также когда в качестве ключевых слов психологических понятий используют термины других областей знания: «психикой называется отражение» (из философии), «личность – субъект общественных отношений» (из социологии) и т. п.

Некоторые слова (личность, деятельность, сознание, поведение и другие) используются в качестве имен понятий в разных отраслях знаний. Обозначаемые омонимичными терминами понятия без достаточных оснований считают одним «междисциплинарным» понятием, что является глубоким заблуждением, поскольку обозначающие их термины в разных науках имеют различные области существования и неодинаковые лексические значения, следовательно, являющиеся, всего лишь омонимами; например, термин «личность» в социологии обозначает субъекта общественных отношений, в юридических науках – субъекта права, в психологии субъекта духовности.

Поскольку уровень совершенства терминологического аппарата науки является важнейшим показателем ее зрелости, необходимость серьезной работы психологов по преодолению плачевного состояния психологической терминологии очевидна. Важным подспорьем в этой работе должны стать словари психологических терминов, однако все существующие отечественные психологические словари являются не терминологическими, а энциклопедическими, изобилуют ошибками и безнадежно устарели.

## **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ВОЗРАСТНОЙ СЕНЗИТИВНОСТИ**

*М. Б. Калашникова (Великий Новгород)*

**А**ктуальность проблемы возрастной сензитивности определяется тем, что она относится к категории междисциплинарных, поскольку данный феномен обнаруживается на разных уровнях организации живых систем (от эмбрионального до социального). Особое значение приобретает изучение возрастной сензитивности в психологии развития. Во-первых, сензитивные периоды служат доказательством влияния опыта на развитие и зрелую психологическую природу организма. Во-вторых, тот факт, что сензитивность испытывает подъемы и спады на протяжении жизни, дает представление о том, что природа развития имеет характер взаимодействия. В-третьих, наличие данных периодов доказывает стадийность развития. В-четвертых, тот факт, что раннее воздействие может иметь далеко идущие последствия на протяжении жизни, наделяет сензитивные периоды огромной потенциальной практической значимостью.

Исследования социально-психологических подходов к определению современных форм обучения, новых образовательных технологий, принципов управления социальной адаптацией различных категорий детей требует от педагогов и психологов учитывать оптимальные сроки обучения и развития. Знание законов возрастной сензитивности может способствовать оптимизации процесса обучения учащихся с различным уровнем психического развития. Учет возрастной сензитивности необходим при взаимодействии как с одаренными, так и со слабоуспевающими учащимися.

Понятие развития неразрывно связано в современной науке с понятием системы: все системы в природе и обществе находятся в состоянии развития, и не существует процессов развития, которые могли бы происходить вне какой-либо системы. Применение систем-

ного подхода позволяет не только теоретически, но и эмпирически апробировать предлагаемую нами модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности, которая, по сути, представляет собой тоже определенную систему.

В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л. С. Выготский. Он писал о сензитивных периодах (СП): «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития» (Л. С. Выготский, 1999, с. 235). Л. С. Выготский разъяснил и природу СП. Он считал, что в СП некие условия, например обучение, только тогда оказывают влияние на развитие, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Если они закончились, те же самые условия могут оказаться нейтральными. Если развитие завершилось, сензитивный период по отношению к данным условиям тоже завершился: «Незавершенность определенных процессов развития является необходимым условием для того, чтобы данный период мог оказаться сензитивным по отношению к определенным условиям» (Л. С. Выготский, 1999, с. 236).

Мы рассматриваем сензитивные периоды как феномен динамического единства биологических и социальных факторов, влияющий на онтогенез ребенка и создающий наиболее благоприятные условия для развития определенных психических функций. При этом сенсibiliзованность психических свойств и процессов является результатом взаимовлияния биологического созревания функций и научения сложным системам действия. Селективное выпадение биологических или социальных факторов, а также нарушение их баланса в онтогенезе приводит к различным нарушениям возрастной сензитивности и психического развития ребенка в целом.

Системный подход позволяет исследовать проблему взаимодействия биологического и социального с позиции иерархических отношений двух уровней организации. В соответствии со структурами и законами высшей, более сложной, социальной системы осуществляется преобразование качеств низшего уровня, в определенных пределах сохраняющего свою самостоятельность.

Нами предложена модель биосоциального равновесия возрастной сензитивности. Механизм СП нам представляется в виде весов, чаши которых стремятся к равновесию. К данной модели можно применить существующее в физике «правило рычага»: рычаг находится в равновесии, если момент сил, вращающих его в направлении по часовой стрелке, равен по абсолютному значению моменту сил, вращающих рычаг в противоположном направлении.

Применительно к нашим «сензитивным весам» это означает следующее: в случае недостаточности одной из составляющих (биологической или социальной – не имеет значения) равновесие нарушается и, следовательно, повышения чувствительности не происходит. Данную модель мы назвали «моделью биосоциального равновесия» возрастной сензитивности.

Под биологической составляющей мы понимаем весь комплекс особенностей функционирования головного мозга (ГМ): этап морфофункционального созревания, возможные повреждения и заболевания, уровень активации ГМ. Сюда же надо отнести комплекс конституционально-генетических, физиологических, эндокринных и других систем, функционирующих в условных границах нормы и патологии. К социальным факторам мы относим всю социальную среду индивида, т. е. окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности.

Важно отметить исключительно высокую интегративность и глубину взаимного проникновения биологического и социального. Биологическое и социальное в норме представляют облигатную, устойчивую систему. При нарушении хотя бы одной из составляющих модели биосоциального равновесия возрастной сензитивности происходят изменения в проявлении (начале, длительности, отсроченных последствиях) данного феномена.

Мы считаем, что возрастная сензитивность представляет собой именно динамическую систему. Система в современной науке определяется как совокупность взаимосвязанных элементов, взаимодействующих друг другу в выполнении определенной функции. Поведение систем подчинено принципам целостности и структурности. Это значит, что оно зависит не столько от свойств отдельных элементов, сколько от их места и функции внутри целого и от свойств общей структуры системы.

Система всегда имеет более или менее упорядоченную структуру. Кроме того, известно, что любая система в силу биологических, физических, психологических законов неизбежно стремится к равновесию. Причем чем более нарушена какая-либо из составляющих системы (биологическая или социальная подсистемы), тем больше усилий, большее внешнее воздействие требуется для приведения системы в равновесие.

Что собой представляет нарушение биологической подсистемы? Это, во-первых, различные виды морфофункциональных нарушений мозга или центральной нервной системы в целом, чаще всего необратимые. Во-вторых, недостаточное созревание отделов ЦНС вследствие неравномерности и гетерохронности развития. В любом

случае эти нарушения приводят к нарушению равновесия модели биосоциального равновесия возрастной сензитивности. Не случайно именно в отношении подобных категорий детей (это могут быть дети с такими вариантами психического дизонтогенеза, как общее стойкое недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие), используется термины «коррекция», «компенсация» и т. д. Во всех случаях речь идет о специально организованном внешнем воздействии, призванном уравновесить два «рычага» модели биосоциального равновесия.

Нельзя сказать однозначно, нарушение какой составляющей данной модели легче скорректировать. С одной стороны, нам известно, что повреждения биологической подсистемы могут быть просто необратимыми, никакое внешнее воздействие не приведет систему в равновесие (например, в случае олигофрении, вследствие трисомии 46-й хромосомы). С другой стороны, повреждения психики как следствие социальной депривации или госпитализма также с трудом поддаются коррекции.

Мы считаем, что в период возрастной сензитивности внешнее воздействие опирается на уже созревшие функциональные системы. В противном случае мы должны говорить не о развитии и зоне ближайшего развития, а о компенсации нарушенного или несозревшего. Именно в этом мы принципиально расходимся с идеями Л. С. Выготского о сензитивных периодах.

Подтверждением нашей идеи о некоем равновесии биологической и социальной составляющей в СП являются и данные о том, что критические, или сензитивные, периоды в речевом развитии детей с болезнью Дауна не выявлены (Лейн, Стэтфорд (ред.), 1991, с. 207). Там, где необратимо повреждена биологическая составляющая, социальное воздействие оказывается неэффективным и нарастание возрастной сензитивности не происходит. Социальное воздействие оказывается малоэффективным и тогда, когда биологические структуры, к которым оно обращено, не созрели, не готовы к восприятию внешних влияний. По мере их созревания те же самые условия могут стать нейтральными. Не случайно Л. С. Выготский употребляет как синонимы термины «сензитивный» и «оптимальный» периоды. Мы считаем, что в данном синонимическом ряду может стоять и термин «период готовности» – «момент времени в жизни индивидуума, когда достигнутый им уровень зрелости позволяет ему извлечь пользу из конкретного опыта» (Крайг, 2000, с. 21).

Отсутствие средовых воздействий или же их существенное ограничение изменяет нормальное взаимодействие биологических, психологических и социальных факторов в психическом развитии детей.

В исследованиях Л. П. Григорьевой (1988, 1996, 1999) было установлено, что в норме сенсорно-перцептивная деятельность, составляющая основу образных форм познания, формируется в дошкольном возрасте. У слабовидящих и частично видящих детей, т. е. детей, находящихся в состоянии сенсорной депривации, «сенсорно-перцептивная деятельность оказывается незрелой в младшем школьном возрасте» (Григорьева, 1997, с. 12).

Еще одним компонентом модели является *готовность к принятию внешнего воздействия*. Ее можно так же рассматривать с точки зрения системного подхода. Системообразующими факторами готовности могут быть личностные (например, мотивация), индивидуально-типологические или операционные компоненты взаимодействия человека с внешним миром. Ф. Генов считал готовность специфической формой отражения, целостным состоянием, отражающим влияние задач, вида деятельности и условий еще до начала ее выполнения. По его мнению, «готовность человека к действию является отражением его потребности, для удовлетворения которой необходима определенная активация ряда физиологических и психологических процессов» (Генов, 1971, с. 16). М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович считают, что состояние психологической готовности «имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами» (Дьяченко, Кандыбович, 1976, с. 20). Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включают следующие компоненты: а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); б) познавательные (понимание обязанностей, задачи, оценку ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки); в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе); г) волевые (мобилизация сил, преодоление сомнений, боязни).

Мы определяем мотивационную готовность как наличие у субъекта внутренней неосознаваемой установки на принятие внешнего воздействия, положительного отношения к данному воздействию и наличие при этом потребности в достижениях в конкретной области знаний или деятельности.

Мы рассматриваем мотивационную готовность к принятию внешнего воздействия как некий системообразующий конструкт, в который входят различные феноменологические понятия: установка, предрасположенность, собственно готовность и т. д. Мотивационная готовность, неосознаваемая индивидом, но направленная на некото-

рое желательное будущее (т. е. развиваемую черту, функцию и т. д.), создает по отношению к конкретной исполнительской деятельности как бы определенную энергетическую, детерминационную сферу, в пределах и под влиянием которой разворачивается эта деятельность.

Считаем, что МГ может рассматриваться как качественный параметр возрастной сензитивности и в рамках предлагаемой нами модели может использоваться для диагностики возрастной сензитивности. Мы предполагаем, что высокий уровень мотивации достижения свидетельствует о более успешном принятии внешнего воздействия, о заинтересованности в выполняемой деятельности и о наличии внутренней (может быть, даже неадекватной) уверенности в своей успешности при ее выполнении.

Думается, что проявления мотивационной готовности в различных возрастных периоды могут быть весьма разнообразными, зависят от общего уровня развития ребенка, его возрастных особенностей. Однако существуют общие маркеры, позволяющие зафиксировать наличие или отсутствие данного показателя: выраженное положительное эмоциональное отношение к внешнему воздействию, выраженная потребность в достижениях и т. д.

Мотивационная готовность может быть различного уровня. При этом высокая МГ будет свидетельствовать о начале и длительности сензитивного периода, ее снижение и исчезновение – об окончании сензитивности. МГ должна проявляться тотально, то есть в любом сензитивном периоде и у любого субъекта.

Мы полагаем, что мотивационная готовность к принятию внешнего воздействия относится к категории интринсивной мотивации. Определение «интринсивная», что переводится как «внутренняя» или «внутренне присущая», подчеркивает ее имплицитный характер, наличие наряду с интериоризованными компонентами изначально внутриличностных, возникающих в процессе развития индивида безотносительно к той конкретной среде, которая его окружает.

В то же время следует сказать о значительной индивидуализированности данного явления: у каждого ребенка начало сензитивного периода отмечается в свои, определенные созреванием материального субстрата, сроки. По нашему мнению, доказательством этого может служить указание С. Л. Рубинштейна: «У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития. <...> Но общие возрастные особенности не обозначают ни возрастных стандартов, ни возрастных лимитов. Возраст не определяет стандарта психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними.

При этом, во-первых, чем ребенок старше и, во-вторых, чем процессы сложнее, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия» (Рубинштейн, 1989, с. 189).

Исходя из этого можно предполагать, что возрастное повышение чувствительности к внешнему воздействию как универсальный феномен может проявиться у детей с нарушением развития в более поздний период, со смещением возрастных норм. Условие для этого должно быть только одно – сохранная биологическая составляющая биосоциальной модели возрастной сензитивности.

Вместе с тем предложенная нами модель биосоциального равновесия позволяет рассмотреть механизмы компенсации (коррекции) нарушенных функций или способностей. Зная маркеры повышения возрастной сензитивности, мы можем организовать наиболее действенное направленное внешнее воздействие, т. к. сензитивный период наиболее благоприятен для восстановления депривированных ранее нервных сетей. Зная меру нарушения биологической составляющей, можно спрогнозировать и меру внешнего социального направленного воздействия, его длительность и интенсивность.

### Литература

- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
- Генов Ф.* Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М.: Просвещение, 1971.
- Григорьева Л. П.* Роль перцептивного обучения в преодолении последствий зрительной депривации у детей при глубоких нарушениях зрения и слуха // Дефектология. 1997. № 1. С. 22–27.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1976.
- Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1.
- Современные подходы к болезни Дауна / Под ред. Д. Лейна, Б. Стэтфорда. М.: Педагогика, 1991.

## ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДОВ В КОМПЛЕКСНОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков (Москва)*

**Р**азработка методологии комплексного анализа деятельности является логическим развитием положений и принципов комплексного, системного и субъектно-деятельностного подходов, основы

которых заложены в трудах Б. Г. Ананьева (2001), С. Л. Рубинштейна (2003), Б. Ф. Ломова (1984), А. В. Брушлинского (1994). Эффективность и продуктивность комплексного изучения деятельности определяется составом используемых методов и логикой организации их взаимодействия. При этом основными трудностями является согласование результатов, получаемых отдельными методами, для интегральной оценки деятельности.

Комплексы психологических методов в самых разнообразных сочетаниях стремились использовать многие исследователи в анализе различных видов деятельности. Результаты таких комплексных исследований изложены, в частности, в работах Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломова и В. А. Пономаренко (1986), В. Ф. Рубахина (1974), Н. Д. Гордеевой и В. П. Зинченко (1982), А. И. Галактионова (1978), О. К. Тихомирова (1984). В этих исследованиях в состав комплексов входили содержательные, качественные методы, такие как наблюдение, опрос и анализ речевого продукта операторов, и количественные методы – хронометраж, анализ результатовных характеристик деятельности, кино- и видеосъемка зрительных маршрутов, анализ электроокулографии (ЭОГ), электроэнцефалограммы (ЭЭГ), электрокардиограммы (ЭКГ), электромиограммы (ЭМГ), кожно-гальванической реакции (КГР).

В зарубежных исследованиях, например в работах Дж. Казали, В. Вирвайла (J. G. Casali, W. W. Wierwille, 1983), С. Гератеволья, Е. Брауна и др. (S. I. Gerathewohl, E. L. Brown et al., 1978), использовались большие комплексы из 10–20 методик, оценивающих различные виды напряженности деятельности по психофизиологическим параметрам, результатам выполнения первичных и вторичных задач, характеристикам информационных потоков, данным субъективного шкалирования.

Самая серьезная проблема, которая проявилась в этих комплексных исследованиях, заключалась в получении некоторой общей, интегративной оценки деятельности. Наиболее распространенный способ ее решения состоял в сопоставлении результатов, получаемых с помощью разных методов, или поиске корреляций между ними. Однако оказалось, что такое сопоставление очень затруднительно, т. к. слишком разные стороны деятельности раскрывают разные методы, как, например, наблюдение, хронометраж и анализ ЭКГ, если их использовать в едином комплексе.

Кроме того, следует отметить, что методы, составляющие комплекс, почти всегда были неравноправными. Главную роль обычно выполнял один метод (например, регистрации движений глаз), который в наибольшей степени отражал особенности исследуемой деятельности. Остальные методы являлись дополнительными и предназначались

для интерпретации результатов основного – например, для содержательного объяснения особенностей зрительных маршрутов.

Другим способом интеграции результатов являлась разработка специальных процедур, в основном статистического характера, которые позволяли бы выявлять наиболее существенные показатели. Однако при таком формальном подходе отсутствует доказательство адекватности разработанной статистической процедуры, т. к. не установлена теоретическая взаимосвязь между выделенными психофизиологическими показателями и концептуальным представлением напряженности. При этом остается неизвестным психологическое содержание возникающих в процессе деятельности летчика затруднений, особенности состояний напряженности и их причины.

Вследствие описанных принципиальных ограничений большие комплексы методов оказались малопродуктивными. Это привело к тому, что в настоящее время при анализе деятельности они фактически не используются.

Таким образом, можно полагать, что при разработке методологии комплексного анализа основные проблемы заключаются в определении теоретических оснований сочетания разных методов. Трудности сочетания разных методов, как было показано, обусловлены отсутствием теоретического обоснования *взаимосвязи регистрируемых параметров как с психологическим содержанием деятельности, так и между собой*. Разработка такого обоснования возможна только при согласовании концептуальных представлений, лежащих в основе отдельных методов. Поэтому на первом этапе решения данной задачи необходим сравнительный анализ этих концептуальных представлений и выделение их принципиальных особенностей.

В основе концептуальных представлений современных методов анализа операторской деятельности лежат определенные понятия, раскрывающие психологическое содержание регистрируемых параметров, показателей или характеристик деятельности. При этом характер этих представлений во многом зависит от типа методов – количественных, формальных и качественных, содержательных.

К *первому типу* относятся методы, направленные на исследование отдельных аспектов деятельности, которые затем *формально, количественно оцениваются* на основе тех или иных показателей. К таким показателям деятельности чаще всего относят психическую напряженность, психофизиологические ресурсы, умственную рабочую нагрузку и т. д. Однако при этом возникает серьезная теоретическая проблема – установление *однозначных взаимосвязей* между психологическим содержанием показателей, в частности умственной рабочей нагрузки, и их психофизиологическими индикаторами. К этому же

типу формальных методов можно отнести различные методы алгоритмического и структурного анализа деятельности.

*Методы второго типа* предназначены для *качественного, содержательного анализа* таких компонентов деятельности, как мышление, мотивация, принятие решений, целеобразование, планирование и прогнозирование, формирование образов и концептуальных моделей. Несмотря на большую содержательность, к сожалению, как и в случае с методами первого типа, в концепциях качественного анализа присутствует однородность шкал оценок и, как следствие, однокачественность анализа деятельности. Эти методы могут раскрывать содержание указанных психических процессов, но, главным образом, в стационарной деятельности, когда человек реализует некоторые однородные профессиональные функции. Точность качественного анализа нестационарной деятельности по выполнению неоднородных функций невелика.

К этому добавляется отсутствие психофизиологических индикаторов, что не позволяет осуществлять автоматизированную оценку деятельности. Исключение составляют методы анализа движений глаз и, прежде всего, видеоокулография (ВОГ) или eye tracking. С концептуальной точки зрения видеоокулография базируется на положении, что в моменты фиксации взгляда человек воспринимает и анализирует визуальную информацию и с этим связаны его мыслительные процессы. Поэтому, анализируя зрительные маршруты, можно в определенной степени судить о происходящих мыслительных процессах.

К сожалению, это тоже верно для достаточно простой деятельности, связанной, скажем, с рассматриванием объектов, т. к. человек не обязательно думает о том объекте, на который смотрит. Как только человек сталкивается с какими-то существенными трудностями, он начинает абстрагироваться от внешней информации, от ситуации. Дело в том, что если человек, восприняв некоторую ситуацию и столкнувшись с трудностями в ее понимании, получит еще одну порцию информации, то она просто-напросто станет помехой его мыслительным процессам. Соответственно возникают такие всем известные эффекты, как эффект погружения в себя, эффект отрешения от окружающей обстановки, эффект пустого взора и т. д., которые можно выразить словами «смотрит, но не видит». Тогда анализ направления взгляда теряет всякий смысл.

Из проведенного анализа следует, что рассмотренные формальные и содержательные методы анализа деятельности обладают достаточно серьезными ограничениями, в частности однородностью, непрерывностью шкал оценки психических процессов, неопределенностью в концептуальном содержании этих понятий, существенной

неоднозначностью психофизиологических параметров для оценки деятельности. *Причина отмеченных ограничений* заключается в том, что методы либо используют понятия, не раскрывающие достаточно адекватно психологические механизмы деятельности, либо не имеют психологических и психофизиологических индикаторов, позволяющих однозначно оценивать проявление этих механизмов с помощью связанных с ними понятий (Костин, Голиков, 2008).

Таким образом, именно неадекватность концептуальных представлений деятельности, на которых строятся методы, не позволяет организовывать их сочетание в комплексном анализе. Поэтому *необходимым условием сочетания методов* в комплексном исследовании должно быть существование для каждого из них *адекватного концептуального представления деятельности*. Данное условие представляет собой *первое требование* к организации комплекса методов.

Кроме того, в методах должны содержаться психологические или психофизиологические индикаторы, которые позволяли бы *однозначно осуществлять связь* между концептуальными понятиями и первичными экспериментальными данными. В этом будет заключаться *второе требование* к комплексу методов.

Однако выполнение только этих требований недостаточно для осуществления полноценного комплексного анализа деятельности. Дело в том, что даже ее адекватные концептуальные представления могут раскрывать разные, непосредственно не связанные аспекты и психологические механизмы деятельности, что и отмечалось выше, т. е. могут быть разобщенными. Следовательно, *следующим условием сочетания методов* должно быть *обеспечение определенной общности и непротиворечивости* используемых в них концептуальных представлений. Общность и непротиворечивость концептуальных представлений означает, в частности, что теоретические понятия каждого метода должны отражать существенные, принципиальные особенности и характеристики деятельности, *совпадающие по смыслу и содержанию*. Это условие является *третьим требованием* к организации комплекса методов.

Но даже при обеспечении общности и непротиворечивости концептуальных представлений возникает *проблема обеспечения точности и достоверности результатов*, получаемых разными методами при комплексном исследовании. Эта проблема может быть решена с помощью сочетания формальных, количественных и содержательных, качественных методов.

Специфика формальных, количественных методов заключается в направленности на *оценку показателей деятельности*, а затем их интерпретацию, тогда как в содержательных, качественных ме-

тодах – наоборот, сначала проводится *интерпретация особенностей деятельности* и только потом возможна их оценка. Соответственно, качественные и количественные методы обладают разными достоинствами и недостатками.

Достоинство содержательных, качественных методов состоит в *высокой достоверности результатов*, обеспечиваемой за счет процедур непосредственной интерпретации первичных показателей психических процессов, например, внешних признаков осознания ситуации или принятия решений и т. д. Однако ограничением этих методов являются их высокая трудоемкость, недостаточная точность получаемых результатов и невозможность построения на их основе средств автоматизированной оценки деятельности.

В свою очередь, количественные методы обладают *высокой точностью результатов* и возможностью автоматизированной оценки деятельности, что существенно снижает трудоемкость исследований. Но достоверность результатов количественных методов часто невелика из-за частичной неоднозначности, неопределенности и неадекватности их аксиоматики, вычислительных процедур или алгоритмов расчета показателей, используемых для обработки измеряемых параметров. Это хорошо иллюстрируют отмеченные выше трудности исследований умственной рабочей нагрузки.

Следовательно, для обеспечения *высокой точности и достоверности* результатов исследований необходимо *сочетание обоих видов методов*, которые позволят использовать их достоинства и преодолеть недостатки. Это условие будет представлять *четвертое требование* к организации комплекса методов. Данное требование удовлетворяет принципу сочетания количественных и качественных методов в системных исследованиях.

Однако следует также учитывать, что получаемые разными методами результаты оценки деятельности могут не совпадать. Тогда возникает необходимость разработки средств взаимодействия количественных и качественных методов для преодоления несовпадения их оценок. В силу того, что результаты содержательных методов обладают высокой достоверностью, основной причиной такого несовпадения является недостаточная достоверность результатов количественных методов, обусловленная ограниченной адекватностью их вычислительных процедур. Поэтому в случае несовпадения результатов методов разных групп вычислительные процедуры в соответствующем количественном методе должны подвергаться корректировке, что и обеспечит в конечном итоге достаточную достоверность метода. Следовательно, *пятым требованием* к построению комплекса методов должна быть *необходимость организации взаимодействия качест-*

*венных, содержательных и количественных, формальных методов.* Это требование реализуется посредством *приоритета* качественных результатов над количественными и возможной *корректировки* аксиоматики, вычислительных процедур или алгоритмов расчета показателей количественных методов.

Помимо обеспечения достоверности и точности результатов методический комплекс должен обладать *полнотой*, которая, с одной стороны, определяется минимально необходимым, а с другой – максимально достаточным составом методов. При этом *необходимые методы* должны обеспечивать анализ и оценку основных, ключевых понятий концептуального представления деятельности, а *достаточные методы* – анализ и оценку его основных и вспомогательных понятий. Тем самым в состав достаточных методов войдут все необходимые и ряд дополнительных методов, которые предназначены для анализа и оценки только вспомогательных понятий. Понятно, что отдельные методы могут быть необходимыми и достаточными, если они позволяют проанализировать и основные, и вспомогательные понятия. Таким образом, *шестым требованием* к построению комплекса методов должно быть требование обеспечения его *полноты*, постулирующее включение в состав комплексов необходимых и достаточных методов. Это требование позволит оптимизировать количественный состав методов, входящих в комплекс.

Следовательно, при разработке комплекса методов должны выполняться следующие шесть требований: 1) *необходимость адекватного концептуального представления деятельности для каждого метода*; 2) *обеспечение однозначной взаимосвязи между концептуальными понятиями и первичными экспериментальными данным*; 3) *общность и непротиворечивость концептуальных представлений для разных методов*; 4) *сочетание количественных и качественных методов*; 5) *необходимость организации их взаимодействия* и 6) *обеспечение полноты комплекса*.

Можно полагать, что разработанные требования и их теоретическое обоснование составляет основу методологии комплексного психологического анализа профессиональной деятельности. Эта методология позволит преодолеть ограничения различных комплексов методов и получать согласованные, непротиворечивые результаты исследований, обеспечивать их точность и достоверность. Практическая возможность реализации предлагаемой методологии и соответствующих ей требований показана нами в рамках разработки концепции проблемностей и комплекса из двух методов – анализа проблемностей и таксономии межсаккадических интервалов движений глаз (Голиков, Костин, 1996, 1999).

## Литература

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
- Галактионов А. И. Основы инженерно-психологического проектирования АСУ ТП. М.: Энергия, 1978.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Психология автоматизации управления техникой. М.: Изд-во ИП РАН, 1996.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во ИП РАН, 1999. С. 6–79.
- Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
- Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986.
- Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Требования к психологическим методам анализа сложной профессиональной деятельности // Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / Под ред. В. А. Бодрова и А. Л. Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 536–552.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубахин В. Ф. Психологические основы обработки первичной информации. Л.: Наука, 1974.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Casali J. G., Wierwille W. W. A comparison of rating scale, secondary-task, psychological, and primary-task workload estimation techniques in simulated flight task emphasizing communication load. *Human Factors*, 1983. Vol. 25 (6). P. 623–641.
- Gerathewohl S. I., Brown E. L., Burke I. E., Kimball K. A., Lowe W. F., Stackhouse S. P. Inflight measurement of pilot workload: panel discussion. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 1978. Vol. 49 (6). P. 810–822.

### **ИДЕИ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В ТРУДАХ КЛАССИКОВ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ**

А. А. Крцулина (Курск)

**К**орни ресурсного подхода к изучению широкого круга психологических проблем содержат фундаментальные работы двух выдающихся отечественных психологов: С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева.

Во 2-м издании своего труда «Основы общей психологии», анализируя «действительный путь развития», С.Л. Рубинштейн обозначил «относительно эластичные возможности», которые дает человеку наследственность. Рассматривая жизненный путь личности, он выделял «внутренние возможности», «возможности и потенции человека», «внутренние силы и возможности» (Рубинштейн, 1946, с. 683). В неявном виде мысль о том, что в конкретной деятельности эти возможности не только выявляются, но формируются и развиваются, пронизывает всю книгу. В конкретном виде эта же мысль многократно повторяется применительно к способностям человека, к его сознанию, в целом к психике. Подчеркивается также, что и характер человека проявляется и формируется в его поведении.

Обращаясь к образному языку Гете, С.Л. Рубинштейн использовал более точное обозначение условий формирования характера – «в бурях жизни» (Рубинштейн, 1946, с. 669).

Саму идею о проявлении и формировании в конкретной деятельности психики и сознания еще в 1940 г. С.Л. Рубинштейн отнес к числу трех проблем, которые представлялись ему «особенно актуальными для психологии» (Рубинштейн, 1946, с. 3). Хотя с тех пор минуло почти 60 лет, разные аспекты проблемы выявления, мобилизации человеческого потенциала (ресурса) продолжают оставаться актуальными и входят все новых исследователей. На это, собственно, рассчитывал и сам С.Л. Рубинштейн.

Предполагая наличие ошибок при постановке «острых проблем» и выражая готовность к восприятию их критики другими учеными, он акцентировал внимание на важности самой постановки, которая в последующем вызовет научные дискуссии и «движение научной мысли вперед» (Рубинштейн, 1946, с. 4).

Особый интерес для психологии представляет фундаментальный труд С.Л. Рубинштейна «Человек и мир». Изданный посмертно и в свое время не получивший заслуженной оценки, он наполнен богатством нестандартных идей, которых хватит для их дальнейшей разработки не одному поколению психологов. Часть этих идей проанализирована в нескольких работах, в числе которых статья А.С. Арсеньева по глубине анализа, качеству оценки и потрясающей искренности высказанного собственного мнения пока остается фаворитом (Арсеньев, 1993). Другими словами, сами труды С.Л. Рубинштейна содержат в себе бесценный потенциал как для теоретических изысканий в области психологии, так и для экспериментальных и эмпирических научных исследований. В связи с этим заслуживает уважения работа, осуществляемая институтом психологии РАН по изданию творческого наследия С.Л. Рубинштейна за рубежом. Изданием антологии

«Рубинштейн сегодня» во Франции положено начало систематическим публикациям за рубежом работ других классиков российской психологии (Носуленко, 2008).

Потенциал человека в работе «Человек и мир» охвачен емкими словами «бесконечность» и «универсальность». Мысль о бесконечности человека, о его универсальной способности «выходить за пределы» самого себя и наличной ситуации многократно и разными способами обозначена С. Л. Рубинштейном на протяжении всего текста. Приведем один из вариантов: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности... но становление и реализация» (Рубинштейн, 1973, с. 344). Всего два предложения, а сколько емких идей!

Остается только сожалеть, что в короткой статье нереально пересказать все богатство замыслов и идей автора. Возможно, в этом и нет необходимости. Какой бы смысл автор ни вложил в свой текст, у каждого ученого проявится свой вариант его прочтения, усвоения и интерпретации. Здесь уместно привести следующий пример, который важен для иллюстрации умения не просто читать научный текст, а вчитываться в него, особенно если это тексты психологов-классиков. Многие читали работы Л. С. Выготского. То, как прочитал их В. К. Зарецкий, достойно восхищения, уважения и, если получится, подражания (Зарецкий, 2008).

Б. Г. Ананьев, развивая обозначенную С. Л. Рубинштейном идею потенциала человека применительно к его индивидуальности, полагал, что «изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важнейшая задача всех наук о человеке» (Ананьев, 2001, с. 272).

Продуктивными для последующих психологических исследований с позиции ресурсов, резервов, потенциалов, внутренних сил человека (таков круг используемых Б. Г. Ананьевым понятий) являются следующие его идеи. Во-первых, мысль о разных классах потенциалов человеческого развития, обозначаемых понятиями «одаренность», «способности», «трудопособность», «жизнеспособность» (Ананьев, 2001, с. 271). Во-вторых, предположение о возможности построения в будущем некоторой общей модели резервов и ресурсов личности (Ананьев, 2001, с. 272). В-третьих, акцентирование особой важности комплексного исследования различных потенциалов и тенденций личности субъектов определенной массовой деятельности (Ананьев, 2001, с. 272).

Понятие «ресурс» по своему содержанию является полидисциплинарным, и его полная характеристика требует обращения к разным

научным областям гуманитарного знания. Однако в данной статье понятие «ресурс» обсуждается как внутридисциплинарное, то есть используемое в психологических исследованиях. Оно встречается в общепсихологических работах (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн); в работах по социальной психологии (С. А. Багрецов с соавторами, Р. С. Немов и др.) и по психологии труда (Н. Д. Завалишина, Л. Г. Дикая, В. А. Толочек и др.). Четко прослеживается преемственность конкретных положений и результатов современных психологических исследований с фундаментальными идеями психологов-классиков.

Среди психологических работ, использующих ресурсный подход, условно можно выделить концептуальные и проблемные. Используемые для такого условного подразделения признаки являются содержательными (наличие авторской концепции в первом случае и авторской идеи – во втором) и формальными (текст в виде монографии с обсуждением множества решаемых проблем в первом случае и статья или тезисы с анализом конкретной проблемы). Независимо от объема все работы ценны, поскольку вносят свой вклад в ресурсный подход. К тому же в перспективе работы второго вида в результате их продолжения реально могут пополнить первую разновидность исследований.

Ресурсный подход реализован Д. Н. Завалишиной в контексте изучения профессиональных способностей применительно к проблемам массовых профессий материально-производственного и операторского труда. Исходя из широты понятия «профессиональные способности», автор предлагает рассматривать их как «синтез разных потенциалов субъекта труда» (Завалишина, 1991, с. 119). Обобщение различных эмпирических фактов позволило автору конкретизировать эту обобщенную формулировку и представить «модель профессиональной способности» в виде синтеза общих и специальных способностей (Завалишина, 1991, с. 123). Далее автор развивает и обосновывает идею о необходимости рассматривать «различные личностные (в первую очередь потребностно-мотивационные) свойства человека» как «самостоятельный компонент в его профессиональных потенциях» (Завалишина, 1991, с. 127).

Применительно к социономическим профессиям или профессиям типа «человек–человек» В. А. Толочек понимает профессиональные способности «как любые реальные ресурсы, прямо или косвенно определяющие профессиональную успешность и профессиональное развитие субъектов высококвалифицированной деятельности на разных этапах их профессиональной карьеры» (Толочек, 2007, с. 369). Автор предлагает различать три группы ресурсов: интрасубъектные (присущие отдельным субъектам качества); интересубъект-

ные, или системные, качества, возникающие при взаимодействии и исполнении совместной групповой деятельности. Третью группу составляют внесубъектные качества двух видов: возникающие в процессе «живого» взаимодействия (процессуальные) и транслируемые средствами культуры («опредмеченные»).

Ресурсный подход применялся также к разработке глобализационных аспектов профессиональной адаптации и профессиональной идентичности (Дикая, Ермолаева, 2005). Авторы предлагают различать два вида ресурсов: персональные, то есть внутренние ресурсы человека, и ресурсы социальной поддержки, внешние по отношению к самому человеку.

Обоснованием этой идеи служат эмпирически полученные факты преобладания индивидуальных ресурсов совладания со стрессом у учителей и предпочтения менеджерами ресурсов социальной поддержки.

В последующих исследованиях Л. Г. Дикой была предложена классификация ресурсов из четырех видов, в которой внутренние ресурсы обозначены как субъектно-деятельностные и субъектно-личностные, а внешние – как объективные и социально-профессиональные (Дикая, 2007).

Аналогично внешние и внутренние ресурсы применительно к здоровью рассматривают авторы работы, посвященной проблемам жизнеспособности девиантных подростков (Лактионова, Махнач, 2008). Анализируя стратегии реализации профессионалов, Е. П. Ермолаева показала, что «человек всегда и везде реализуется, причем содержание реализации соотнобразуется с его внутренним потенциалом, а форма – с особенностями социально-экономических условий» (Ермолаева, 2007, с. 219).

Данная особенность, исследованная в работах разных авторов, является конкретизацией идеи Б. Г. Ананьева о двойной зависимости проявления резервов и ресурсов личности: от жизненных условий внешнего мира и от структуры личности самого человека (Ананьев, 2001, с. 272).

В большинстве анализируемых работ исследуется потенциал и ресурсы индивидуальных субъектов деятельности. Однако существуют работы, в которых предметом изучения является потенциал групповых или коллективных субъектов деятельности. Примером служит работа Р. С. Немова о сверхнормативной активности групп, достигших в своем развитии высокого уровня (Немов, 1984). Вместе с тем автор полагает, что феномен сверхнормативной активности «может рассматриваться как один из видов надситуативного социального поведения личности» (Немов, 1984, с. 100).

Предпринята попытка с позиций ресурсного подхода исследовать феномен групповой проектной деятельности. Потенциал ее участников определяется с опорой на парадигму «деятельность–познание–общение» и цели образования в XXI веке, сформулированные ЮНЕСКО: учиться делать, учиться познавать, учиться жить вместе (Криулина, Медведева, 2007). Такой подход позволяет подбирать или создавать соответствующие образовательные технологии, ориентирующие учащихся, а впоследствии студентов, как будущих профессионалов, на профессиональную культуру. Сама профессиональная культура также понимается как триединство или единораздельная целостность: культура труда, культура познания, культура общения.

В работе коллектива авторов, анализирующих социальный потенциал малых групп, отмечена зависимость потенциала малых групп от личностного потенциала их членов. При этом авторы осознают, что «потенциал коллектива не является простой совокупностью личностных потенциалов» (Багрецов с соавт., 1999, с. 47).

Оценивая ощутимый вклад данного исследования в ресурсный подход, следует отметить такие его особенности. Высок уровень обобщения множества социально-психологических работ как теоретического, так и прикладного характера, опубликованных другими авторами к моменту выхода коллективной монографии. Тщательно проработаны все исследуемые характеристики и столь же тщательно подобраны диагностические методики с описанием критериев, параметров и измеряемых показателей. Применен внушительный математический аппарат для обработки полученных эмпирических фактов, для построения моделей на основе выявленных результатов. Использованы разнообразные средства знакового моделирования для их описания.

Социальный потенциал малой группы как субъекта совместной деятельности авторы рассматривают в совокупности с другими интегральными характеристиками: групповая сплоченность, надежность группы, организованность группы, устойчивость группы, коллективная психологическая готовность к деятельности. В то же время сам социальный потенциал понимается авторами коллективной монографии, как многокомпонентное образование, включающее профессиональную подготовленность участников группы, направленность группы, ее организационное, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство (Багрецов с соавт., 1999).

Существуют в настоящее время исследования, в которых анализируется потенциал как индивидуального субъекта, так и группового (Марков, 2008). В названной работе с позиций реализации профессионального потенциала исследуется профессиональное вза-

имодействие. Используя круги Эйлера, автор описывает графически содержание динамики индивидуального потенциала; взаимодействие профессионалов в диаде, выделяя два его типа – сильное и слабое взаимодействие; взаимодействие возможностей в трудовом коллективе. Автором выделены и рассмотрены такие групповые формы профессионального взаимодействия как сотрудничество двух типов, соперничество и иерархия, команда и союз.

Актуальной проблеме временного ресурса, значимость изучения которого отмечена в работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», посвящена монография А. К. Болотовой. Начало ее названия перекликается с названием его классического труда, а конец обозначен тремя категориями, отражающими в концепции Б. Г. Ананьева основное содержание жизненного пути человека (Болотова, 2007). На наш взгляд, само название отражает тот факт, что монография – своего рода фокус, в котором сошлись идеи двух классиков психологии. Автору удалось достойно реализовать эти идеи в многочисленных исследованиях, собственных и своих учеников.

Полагая, что «время – один из важных, но крайне мало используемых резервов психической организации личности, ее самореализации в социуме», А. К. Болотова в своем исследовании придала времени статус системообразующего фактора всей жизнедеятельности человека. Такой стратегический научный взгляд позволил автору затронуть самые разные аспекты проблемы времени, что на языке С. Л. Рубинштейна означает «выход за пределы» традиционных психологических исследований.

Завершая обзор психологических исследований, выполненных с позиций ресурсного подхода, отметим, что представлен далеко не полный их перечень. Поэтому данная статья – всего лишь начало обстоятельного исследования ресурсного подхода.

### Литература

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
- Арсеньев А. С.* Размышления о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и Мир» // Вопросы философии. 1993. № 5. С. 130–160.
- Болотова А. К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.
- Багрецов С. А., Львов В. М., Наумов В. В., Оганян К. М.* Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. СПб.: Лань, 1999.
- Дикая Л. Г.* Субъектная активность профессионала как основа его самореализации // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции. М., 2007. Ч. 2. С. 214–216.

- Дикая Л. Г., Ермолаева Е. П. Направление психологической адаптации профессионала в условиях глобализации // Вестник РГНФ. 2005. № 4. С. 138–150.
- Ермолаева Е. П. Психологические проблемы социальной реализации профессионала в современных условиях // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции. М., 2007. Ч. 2. С. 217–219.
- Завалишина Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.
- Завалишина Д. Н. Профессиональные способности как синтез психических потенциалов человека // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М., 1991. С. 117–130.
- Зарецкий В. К. Эвристический потенциал понятия «Зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
- Криулина А. А., Медведева Т. В. Изучение феномена групповой проектной деятельности учащихся // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. СПб.: СПбГУ и П., 2007. Ч. 1. С. 180–182.
- Лактионова А. И., Махнач А. В. Факторы жизнеспособности девиантных подростков // Психологический журнал. 2008. № 6. С. 39–47.
- Марков В. Н. Потенциал профессионального взаимодействия // Мир психологии. 2008. № 1. С. 108–121.
- Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М.: Педагогика, 1984.
- Носуленко В. Н. Антология «Рубинштейн сегодня» – результат совместных исследований российских и французских ученых // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 1. С. 130–133.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.–Л.: Учпедгиз, 1946.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–419.
- Толочек В. А. Профессиональные способности: интересубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Тенденции развития современной психологической науки: Тезисы юбилейной научной конференции. М., 2007. Ч. 1. С. 368–371.

## **АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В КОНЦЕПЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И Б. Г. АНАНЬЕВА**

*Н. А. Логинова (Санкт-Петербург)*

**М**етодологическое единство российских психологов сформировалось в известных исторических условиях советского государственного строя под воздействием жесткого идеологического, полити-

ческого, административного давления на науку в целом и каждого ученого в отдельности. Тем не менее были и внутренние факторы единения – честный поиск новых путей развития науки на основе материализма в его марксистско-ленинской форме. В процессах обновления психологии после Октябрьской революции участвовали все крупные ученые того времени (К. Н. Корнилов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.). Но именно С. Л. Рубинштейн с его классическим философским образованием и философским складом великого ума фактически стал главным методологом психологической науки в СССР. Сформулированные им принципы единства сознания и деятельности и детерминизма были приняты на вооружение всей советской психологией и задали общую направленность развития психолого-теоретической мысли при всем многообразии авторских концепций и научных школ.

Иначе обстояло дело с антропологическим принципом, имманентно присущим философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна. Влияние антропологических идей С. Л. Рубинштейна на современную ему психологическую науку менее заметно, потому что его главный, увы, незавершенный философско-антропологический труд «Человек и мир» вышел в свет уже после его смерти (более или менее крупные фрагменты появились в печати в 1966, 1969, 1973, а полный текст рукописи лишь в 1997 г.). В настоящее время философско-антропологические идеи С. Л. Рубинштейна привлекают все большее внимание психологов, философов и других гуманитариев в связи с происходящим на наших глазах «антропологическим поворотом», предвиденным и подготовленным предшествующими поколениями российских ученых (Ананьев, 1963, 1968 и др.).

В конце 1990-х годов на страницах отечественных психологических журналов появились характерные публикации по психологической и даже «поэтической» антропологии. Авторы, назвавшие себя христианскими психологами, сторонниками психологической антропологии, вновь обратились к проблеме человека, опираясь на дореволюционную философскую психологию и антропологию А. И. Введенского, В. В. Зеньковского, С. Л. Франка, П. А. Флоренского и др. Новые адепты философской и христианской психологии отождествляют материализм с позитивизмом. По их мнению, материалистическая психология не способна раскрыть высшие уровни структуры человека, его духовность (например, Шеховцова, 2004).

К сожалению, в нашей современной науке игнорируется тот исторический факт, что именно материалистическое направление в лице В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева и в целом Петербургской психологической школы сохранило в русском антропологизме связь времен после

1917 г. Антропологизм и по сей день определяет методологический профиль Петербургской психологической школы (Логинова, 2005).

С другой стороны, материалистический антропологизм в российской психологии несколько позже В. М. Бехтерева получил развитие в трудах С. Л. Рубинштейна и его учеников. Сегодня есть все основания утверждать, что антропологический принцип определил общую направленность философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна и психологической концепции Б. Г. Ананьева – продолжателя традиций В. М. Бехтерева в психологии.

Переезд С. Л. Рубинштейна в Ленинград в 1930 году обеспечил биографические предпосылки для тесного его взаимодействия с Петербургской психологической школой В. М. Бехтерева. Это взаимодействие не осмыслено в истории психологии, но оно то подспудно, то явно существовало и продолжает существовать. Ярким его проявлением явилось создание Института психологии АН СССР во главе с воспитанником Петербургской психологической школы Б. Ф. Ломовым. В основу идеологии этого академического учреждения положены антрополого-психологические и антрополого-философские идеи как С. Л. Рубинштейна, так и В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева. Современные последователи этих ученых творчески продолжают ту же линию научного развития в форме системного и субъектного подходов как вариантов и аспектов антропологического принципа.

\* \* \*

«Антропологизм (антропологический принцип – *Н. Л.*) – философская концепция, представители которой усматривают в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию и утверждают, что только исходя из нее и можно разработать систему представлений о природе, обществе и мышлении» (Философский..., с. 30). К классическим представителям антропологизма в философии относятся И. Кант, Л. Фейербах, ранние К. Маркс и Ф. Энгельс, а в России А. И. Галич, Н. Г. Чернышевский и другие русские философы XIX – начала XX века. В естественных («позитивных») науках антропологический принцип был также популярен, как и в философии (Уткина, 1975). На основе антропологического принципа строили свое мировоззрение И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев и другие ученые.

В советское время в философской литературе господствовало критическое отношение к антропологическому принципу как незрелой форме материализма или стержню идеалистических антропологических теорий (экзистенциализм, фрейдизм и неофрейдизм, христианская антропология). Изменения в оценках начались в 1950–60-е годы. В смягчившемся политическом климате хрущевской «оттепели» появились публикации, содержащие новую постановку проблемы

человека, как в философии, так и в психологии. Застрельщиками в этом выступили С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев.

Среди современников С. Л. Рубинштейна наиболее целенаправленно и многосторонне Б. Г. Ананьев разрабатывал проблему человека в целях психологического познания. Будучи воспитанником школы В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьев перенял антропологическую направленность его комплексных исследований, проводимых в первой трети XX века в Психоневрологическом институте и Институте по изучению мозга и психической деятельности в Петербурге–Петрограде–Ленинграде. Антропологический принцип был заложен им в основание собственной психологической школы, история которой явилась центральным этапом в развитии Петербургской психологической школы в целом. В 1950–60-е годы Б. Г. Ананьев опубликовал рубежные статьи и книги, заново открывшие антропологическую перспективу развития психологической науки (Ананьев, 1957, 1962, 1968 и др.). С. Л. Рубинштейн и Б. Г. Ананьев – современники и соратники – сходились во мнении, что «все будущее психологии связано с решением этой центральной проблемы человека» (Рубинштейна, 1959, с. 344).

Закономерно, что Б. Г. Ананьев первым открыто заявил о необходимости дополнить перечень принципов советской психологии антропологическим (Ананьев, 1968). Он видел прогрессивность философского материалистического антропологизма в монистическом понимании человека как психобиосоциального целого и считал, что разработка проблемы человека должна занять достойное место в марксистской философии в продолжение антропологической традиции, заложенной ранними работами К. Маркса и Ф. Энгельса. Ананьеву особенно импонировал тезис классиков о слиянии наук в единое *историческое естествознание человека*, что соответствовало его собственному убеждению о возникновении в недалеком будущем синтетического человекознания.

С. Л. Рубинштейн создал философскую антропологию, центрированную на проблеме человека-субъекта, с особой силой выделив в ней этический аспект человеческого бытия. Он полагал, что, «только введя в сферу психологического рассмотрения личность, человека как реального общественного индивида, можно перейти к рассмотрению его сознания» (1959, с. 116). В формуле детерминизма С. Л. Рубинштейна природа человека мыслилась в качестве «преломляющих условий», которые вместе с внешними воздействиями окружающей действительности детерминирует психический и поведенческий процесс. Детерминация извне фиксируется в его методологии принципом отражения, а изнутри – антропологическим принципом (в форме принципа субъекта).

Б. Г. Ананьев в итоге многосторонней научной деятельности, многочисленных конкретных исследований создал теорию, которую можно назвать *антропологической психологией*. Его концепция человека-индивидуальности представляет собой конкретно-научное воплощение философской идеи родового человека как природного, социального, душевного и духовного, деятельного, творческого существа.

Антропологический принцип (далее АП) в психологии берет за основу научного познания, понимания, объяснения психики и поведения природу человека. Психические структуры являются с точки зрения материалистического АП вершиной материальной структуры субъекта, его системным качеством (Ломов, 1984). Их процессуальная развертка в деятельности и социальном поведении есть проявление и самовыражение этой структуры, сложившейся в онтогенетическом (природном) и биографическом (социально-историческом) его развитии.

Антропологический принцип конкретизирует принцип детерминизма, обоснованный и сформулированный в целях психологического познания С. Л. Рубинштейном. В книге «Человек и мир» намечен структурный аспект антропологического опосредования, включая природные ее элементы. «Именно структура связи, объединяющая разные стороны в одно целое, и является той внутренней связью, которая образует внутреннее условие, опосредующее суммарный эффект действия внешней причины» (Рубинштейн, 2003, с. 372). Б. Г. Ананьев взял на вооружение этот тезис и в значительной степени разработал проблему объективной детерминации со стороны структуры самого человека-индивидуальности.

С. Л. Рубинштейн высказывался на страницах своей книги против абсолютизации общественных отношений в человеке, потому что это «разрушает природное в человеке и его природные связи с миром и тем самым то содержание его духовной, душевной жизни, которое выражает субъективное отношение, отражающее эту его природную связь с миром и людьми» (Рубинштейн, 2003, с. 396).

Соответствующий текст С. Л. Рубинштейна не был известен Б. Г. Ананьеву, но тем интереснее совпадение их взглядов. В одном из своих выступлений в 1968 г. Б. Г. Ананьев говорил: «Мы, по-моему, зашли слишком далеко в том, чтобы определять человека просто совокупность общественных отношений. Это не только отношения, это субстрат, который живет по всем законам развития материи и который, включаясь в те или иные системы социальных отношений, изменяет свои собственные потенциалы» (Ананьев, 1983, 264).

В результате больших циклов исследований в школе Б. Г. Ананьева было доказано, «промежуточные переменные между ситуацией

и поведенческой реакцией на нее образуются из взаимодействия основных характеристик человека как индивида, личности, субъекта деятельности, характером которых является структура личности» (Ананьев, 1977, с. 209). В школе Ананьева внимательно изучались законы структуры человека, особенно участие природных элементов индивида в детерминации психических явлений. Примером является исследование константности восприятия, главной идеей которого являлось представление о том, что природная организация человека относится к внутренним детерминантам перцептивных процессов (Ананьев, Дворяшина, Кудрявцева, 1968, с. 14).

В структуре личности свое место находят и психические образования (характер, способности, жизненная философия), но, тем не менее, она выступает для личности как объективная данность, подчиняться ей или пытаться ее (т. е. себя) переделать в целях саморазвития. Но и в этом случае необходимо считаться с объективными законами собственной антропологической структуры.

Целенаправленное саморазвития через преодоление, а точнее овладение своей старой структурой означает, что помимо структурного – объективного – способа антропологической детерминации существует иной, когда человек выступает в качестве сознательного **субъекта**. При этом он не просто «преломляет», опосредует своей структурой воздействующие условия среды, не только избирательно к ним относится, но более активно, сознательно планирует, программирует, реализует свою жизнедеятельность в определенных обстоятельствах места и времени. С этой точки зрения антропологический принцип выступает тождественным принципу субъекта, столь характерному для школы С. Л. Рубинштейна.

В трудах Рубинштейна, а более того, его последователей и учеников проблема человека преимущественно исследуется на психосоциальном уровне его структуры (мировоззренческие чувства, нравственные мотивы, самосознание личности, способность к рефлексии). При этом теоретически уделяется внимание и природным свойствам человека.

В теоретических трудах Ананьева рассматривается полная структура субъекта. Однако в конкретных исследованиях, в частности комплексных, наиболее подробно изучались потенциалы человека, генетически связанные с природными задатками индивида (половозрастные особенности, соматические и психофизиологические функции, функциональная геометрия мозга). С ними сопоставлялись характеристики интеллекта, интеллектуальных психофизиологических функций. В меньшей степени затрагивались мотивация, направленность личности.

Несмотря на высокую абстрактность философской антропологии Рубинштейна и высокую устремленность антропологической психологии Ананьева, они потенциально практичны. Но их претворение в жизнь требует специальных промежуточных, прикладных исследований, «инженерной доводки». Мы уверены, что обе эти теории вполне могут стать теоретической основой для современной прикладной и практической психологии.

Как С. Л. Рубинштейн, так и Б. Г. Ананьев мыслят о человеке и будущем науки оптимистично. Их произведения жизнеутверждающие, побуждающие нас сознательно, ответственно строить свою жизнь, строить собственную среду развития и, в конце концов, совершенствовать мир. На основе научного знания о человеке, по их убеждению, возможно управление развитием человека во благо ему и обществу, в целях раскрытия огромных потенциалов человеческой природы. Человек (субъект, по Рубинштейну, индивидуальность, по Ананьеву) – высшая ценность. Педагогике, медицине, управленческой практике необходимо стать природосообразными, т. е. опирающимися на потенции и тенденции человеческой природы и развивающими их. Более того, судьба человечества зависит от того, сумеет ли оно стать по-настоящему человеческим.

### Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как общая проблема современной науки // Вестник Ленинградского университета. Сер. № 11. Вып. 2. 1957. С. 90–101.
- Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека как очередная задача современной науки // Вестник Ленинградского университета. Сер. № 23. Вып. 4. 1962. С. 36–43.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
- Ананьев Б. Г. Творческий путь С. Л. Рубинштейна (к 80-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 126–129.
- Логонова Н. А. Опыт человекознания. СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2005.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Наука, 1959.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Наука, 1973.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Уткина Н. Ф. Позитивизм, антропологический материализм и наука в России (вторая половина XIX века). М., 1975.
- Философский словарь. М., 1983. С. 30.
- Шеховцова Л. Ф. Принцип антропологизма в теории индивидуальности христианской антропологии // Вестник ПУ. Сер. 6. 2004. Вып. 4. С. 143–156.

## РАЗВИТИЕ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА И Б. Ф. ЛОМОВА В ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А. С. Марков (Рязань)*

**В** своей книге «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн писал: «Личность формируется во взаимодействии человека с окружающим миром. Во взаимодействии с миром, в осуществляемой им деятельности человек не только проявляется, но и формируется. Поэтому такое фундаментальное значение для психологии приобретает деятельность человека. Человеческая личность, т. е. объективная реальность, обозначаемая понятием личность, которая выступает в этом качестве, – это, в конце концов, реальный индивид, живой, действующий человек». (Рубинштейн, 1957, с. 311).

Его слова имеют особую актуальность для психологии высшего военного образования, ведь в военный вуз приходит юноша, воспитанием которого занимались в основном женщины. Воспитатели детского сада, школьные учителя, мамы и бабушки старались, чтобы их милые мальчишки не пачкались, не дрались, они оберегали их от бытовых трудностей и проблем. И из этих избалованных, заласканных детей за пять лет обучения в военном вузе необходимо сформировать активную, творческую, самостоятельную личность боевого офицера, которому будет доверена не только судьба, но и жизнь многих людей.

Среди качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности в профессиограмме «Военный», Е. С. Романова выделяет способность быстро организовывать себя и других на выполнение задания, высокий уровень развития воли, развитие дедуктивного мышления (умение мыслить от общего к частному), способность быстро принимать решения в зависимости от ситуации, организаторские способности, умение убеждать и ряд других (Романова, 2003, с. 93).

«К психологии личности, – писал С. Л. Рубинштейн, – обычно относят, прежде всего, совокупность психических свойств человека (особенно свойств характера и способностей), взаимосвязанных, взаимообусловленных и находящихся друг к другу в отношении определенной субординации. (Существенно не только то, какими психическими свойствами обладает человек, но и то, какую роль – ведущую или служебную – каждое из них играет в общем строе данной личности.)» (Рубинштейн, 1957, с. 313).

Следует отметить, что личностные особенности офицера, психологические качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления экстремальных ситуаций в ратном труде характеризуют активную,

творческую личность. К таким качествам И. А. Володарская относит высокий уровень ответственности, инициативность и находчивость, преданность присяге и конституционному долгу, самообладание, выдержку и высокий уровень самоконтроля, организаторские способности, умение брать на себя ответственность за решения и действия подчиненных, умение правильно оценивать окружающих людей, выявлять их сильные и слабые стороны, умение сохранять работоспособность в условиях аварийных ситуаций, смелость и решительность. (Володарская, 2004, с. 42).

В военной инженерной психологии под руководством Б. Ф. Ломова разработаны принципы и методы подготовки военных специалистов – операторов сложной техники. Даются методы и приемы изучения научных основ устройства боевой техники и вооружения, материальной части оружия, а также методы обучения воинов-специалистов приемам эксплуатации оружия и боевой техники. Как отмечал Б. Ф. Ломов, процесс подготовки воинов – технических специалистов подчиняется определенным закономерностям, которые находят свое отражение в общих и специфических принципах обучения. Их обучение идет тем успешнее, чем более всесторонне и глубоко реализуются требования таких общих принципов военной дидактики, как единство обучения и воспитания, сознательность и активность обучаемых, систематичность и последовательность в организации учебного процесса и изложении учебного материала, учет индивидуальных особенностей воинов, прочность усвоения учебного материала. (Ломов, 1970, с. 259).

Личностные качества, необходимые будущему офицеру для выполнения священного долга по защите Отечества, формируются у курсанта военного вуза в ходе пяти лет обучения. Методологическую основу нашего подхода определяет концепция культурно-исторического происхождения высших психических функций Л. С. Выготского, который считал, что на становление личности обучаемого, на его полноценное развитие практически в равной степени оказывают влияние как наследственные задатки (наследственность), так и социальные факторы. Нам приходится учитывать, откуда прибыл молодой воин: из сельской местности, поселка городского типа, крупного города или столицы. Его внутренний мир, привычки и характерные поведенческие реакции на определенные события будут существенно определяться теми условиями, в которых он вырос.

Лев Семенович Выготский одним из первых среди отечественных психологов не только теоретически обосновал, но и подтвердил на практике, что любой недостаток как в психологическом, так и в физическом развитии поддается коррекции, что особенно важно при обучении и воспитании военнослужащих. Если командира

не устраивают какие-либо личностные качества молодого солдата, его успехи в учебе или умения в работе с военной техникой, не надо кричать, что он «тупой» или «тормоз». Имея необходимые психолого-педагогические знания и умения и опираясь на теоретическое наследие С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова и Л. С. Выготского, можно скорректировать нежелательные проявления в деятельности подчиненного военнослужащего.

Если формирование личности, духовное развитие ребенка ставилось Л. С. Выготским в определенную зависимость от организованного воздействия на него взрослых, то в военном вузе формирование личности курсанта определяется типом образовательной среды военного учебного заведения. Мы придерживаемся определения В. А. Ясвина, который под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин, 2001, с. 14).

Однако, по утверждению В. А. Ясвина, догматическая образовательная среда способствует формированию абсолютно зависимой и абсолютно пассивной личности (Ясвин, 2001, с. 61).

Это порождает психолого-педагогическую проблему: как в условиях догматической образовательной среды военного вуза при авторитарном стиле общения обучающего и обучающегося выполнить социальный заказ государства и общества – воспитать будущего офицера как грамотного специалиста и при этом творческую, социально активную личность, способную к саморазвитию и самообразованию.

Используя структуру образовательной среды, предложенную В. И. Пановым, в образовательной среде военного вуза можно выделить:

- пространственно-предметный компонент, который обеспечивает возможность необходимых для обучения, развития и социализации пространственных действий и который включает в себя помещения, учебные поля, оборудование, особую атрибутику и другое материально-техническое обеспечение занятий;
- социальный компонент, представляющий пространство межличностного взаимодействия между курсантами, военными и гражданскими педагогами, психологами, командирами-воспитателями, администрацией и командованием военного вуза; а также типы этого взаимодействия (субъект-объектный, субъект-субъектный и субъект-порождающий);
- психодидактический компонент (технологический), представляющий собой совокупность учебной и других видов дея-

тельности, включая образовательные технологии, содержание и методы которых определяются психологическими целями и задачами физического, познавательного, личностного и социального развития курсантов (Панов, 2007, с. 92).

Нами было проведено исследование, в задачу которого входило определить, как влияет образовательная среда вуза на формирование личности специалиста и как в условиях догматической образовательной среды военного вуза подготовить будущего офицера как высококлассного специалиста, чуткого к подчиненным командира и творческую личность, способную к самообразованию и саморазвитию. Мы задались целью выявить динамику изменения восприятия образовательной среды курсантами различных военных вузов с первого по пятый курсы и сравнить ее с аналогичными показателями у студентов педагогического института. Кроме того, мы постарались определить общие закономерности и особенности восприятия типа образовательной среды своего вуза гражданской и военной молодежи.

В 2007–2008 и 2008–2009 учебных годах эта экспериментально-аналитическая работа по оценке образовательной среды военных вузов и педагогического института проводилась в артиллерийском, десантном и автомобильном военных институтах, а также на физико-математическом и психологическом факультетах Коломенского государственного педагогического института. В основу оценки была положена модель векторного моделирования образовательной среды учебного заведения, предложенная В.А. Ясвиным, кроме того, проводилось изучение документов, наблюдение и интервьюирование обучающихся и преподавателей этих учебных заведений. В исследовании приняло участие 705 курсантов из трех военных вузов с первого по пятый курс (245 курсантов-артиллеристов, 265 – десантников и 194 – автомобилиста) и 273 студента педагогического института с первого по пятый курс (170 студентов-математиков и 103 студента-психолога), а также более 100 преподавателей из военных вузов.

Согласно полученным усредненным показателям типа образовательной среды курсанты-артиллеристы и автомобилисты оценили образовательную среду своих вузов как зависимо-карьерную, а десантники – как догматическую. При этом коэффициент модальности при переходе от курса к курсу как у будущих офицеров, так и у будущих педагогов во всех вузах не менялся. Он составил  $K_m = 1,0$  в артиллерийском и автомобильном институтах и  $K_m = 0,9$  у десантников. Студенты педагогического вуза – и математики, и психологи – оценили образовательную среду своего института как карьерную с коэффициентом модальности  $K_m = 1,1$ . Исключение составили только

курсанты-десантники первого курса, что объясняется особенностью набора 2008 года, большой конкурс, прием девушек для обучения, повышенная мотивация у обучающихся.

Нам было интересно отметить, что у всех обучающихся – и военных, и гражданских – наблюдается два пика творческой активности. Это на втором курсе, после периода адаптации к новым условиям жизни и учебы. Второй и наиболее сильный всплеск творческой активности наступает на четвертом курсе. Это общая закономерность для всех рассмотренных нами учебных заведений.

Однако хотелось бы обратить внимание на две выявленные нами особенности. Первая заключается в том, что максимальную творческую активность проявляют курсанты-десантники четвертого курса, у которых она оказалась даже несколько выше, чем у студентов-математиков четвертого курса (около 16% респондентов у десантников против 15% у математиков). У десантников отмечается ощущение больших творческих возможностей в догматической среде военного вуза при авторитарном стиле взаимодействия. Мы объясняем это тем, что курсанты-десантники четвертого курса – это взрослые обучающиеся. Они подписали контракт на военную службу, приняты в профессиональное сообщество, сознательно и активно работают над наращиванием профессиональных знаний, умений и навыков, с энтузиазмом берутся решать творческие профессиональные задачи, ищут контакты с боевыми офицерами – мастерами своего дела.

Сложность учебно-воспитательного процесса в высшей военной школе заключается в том, что на первых курсах мы обучаем старших юношей, используя при этом методы традиционной педагогики, а на старших курсах наши обучающиеся уже взрослые, и для их обучения требуются методы андрагогики, причем такой переход происходит скачкообразно. Специфика взрослого учащегося выражается прежде всего в его двойном социальном статусе, что, в свою очередь, требует особой организации образовательного процесса, а многие преподаватели военного вуза не готовы к этому (Марков, 2008, с. 54–57).

На старших курсах военного вуза идет активное формирование профессионализма курсанта как будущего офицера. Курсант уже является контрактником, он принят в профессиональное военное сообщество, получает деньги за свой ратный труд, является взрослым обучающимся. При этом преподавателям, имеющим боевой опыт, легче организовывать взаимодействие с взрослыми обучающимися. Как показали наши исследования, 50–60% преподавателей в артиллерийском вузе имеют боевой опыт, в десантном вузе до 80% преподавателей лично прошли через «горячие точки». Такие преподаватели,

не обладая достаточной психолого-педагогической подготовкой, но при этом решая реальные военно-профессиональные задачи, создают творческую атмосферу на занятиях. Курсант видит, что его оценивают не как школьника – будущего взрослого, а как боевого собрата, с которым, возможно, завтра придется прыгать с одного самолета, есть из одного котелка, выполнять задачу, прикрывая огнем друг друга. Все задачи не имеют однозначного решения, выполняются при большом дефиците времени, при нехватке людских и материальных ресурсов, требуют обоснования, почему поступил именно так. Задача выполненная с большими затратами по времени оценивается как поражение: «Товарищи, которым ты должен был придти на помощь, уже погибли». Это в песне поется: «А значит, нам нужна одна Победа. Одна на всех, мы за ценой не постоим». Нет. «Если ты захватил высоту, взял рубеж, но положил в бою всех десантников, с кем ты будешь праздновать эту победу, с кем пойдешь дальше?» Преподаватель с боевым опытом говорит курсанту: «На то десантнику и дана голова, чтобы выполнить задачу и сохранить всех людей. Нет ничего труднее для командира, чем писать матери похоронку на единственного сына, которого ты не сберег в бою». Личностным смыслом решения учебной задачи для курсанта становится не получение высокой оценки, не накопление знаний впрок, а самоутверждение, подтверждение своей принадлежности к данной социальной группе. Курсант-десантник старается показать, что он не зря носит голубой берет. Если преподаватель выгнал за плохую подготовку нерадивого обучающегося с занятий в библиотеку, тот кроме всего ощущает осуждение товарищей: «Это тот, кто подведет нас в бою!» В этих условиях курсант вынужден сам искать решение, отстаивать свое мнение, проявлять инициативу и творчество. Таким образом, формирование профессиональной творческой активности будущего офицера идет хотя и спонтанно, но достаточно эффективно. При этом необходимо отметить, что в десантном вузе на четвертом курсе более 15% курсантов воспринимают образовательную среду своего военного вуза как творческую, около 42% курсантов десантников считают образовательную среду карьерной. И если догматической образовательная среда представляется для 40% курсантов-десантников четвертого года обучения в военном вузе, то такой ее ощущают только 28% пятикурсников. Более того, 12% выпускников военного десантного вуза считают образовательную среду безмятежной. Они не бездельничают, они целенаправленно готовятся к службе в войсках, но им комфортно в жестких рамках военного регламента службы, им хорошо, что «рядом тот, кто все за нас решит». Они полностью доверяют своим командирам и боевым товарищам.

Применение интегративной психологической технологии профессионального развития, предложенной Л. М. Митиной для реализации в системах образования и социальной практике, при условии учета особенностей образовательной среды военного вуза позволяет нам успешно решить проблему формирования творческой, социально активной личности будущего офицера, способной к саморазвитию и самообразованию. Данная технология помогает трансформировать адаптивное поведение курсанта в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии. Технология профессионального саморазвития включает:

- четыре стадии оптимизации поведения и деятельности (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплексы методов воздействия (традиционные и активные) (Митина, 2008, с. 58).

Таким образом, при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении формирования профессионализма курсанта в условиях догматической образовательной среды военного вуза можно подготовить высококвалифицированного офицера-специалиста как творческую, активную личность, способную к самообразованию и саморазвитию.

### Литература

- Военная инженерная психология / Под общ. ред. Б. Ф. Ломова. М.: Воениздат, 1970.
- Володарская И. А., Марков А. С. Формирование профессионализма у курсантов-артиллеристов в процессе обучения электротехнике. Коломна: ВАУ ФК, 2004.
- Марков А. С. Военные вузы как особый тип учебного заведения образования взрослых // Человек и образование. 2008. № 4 (17). С. 54–57.
- Митина Л. М. Научное обоснование и технологическое обеспечение профессионального развития личности в микро- и макросоциуме // Развитие потенциала личности в микро- и макросоциуме: Материалы Всероссийской НПК. Оренбург, 30–31 окт. 2008 г. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2008. С. 53–60.
- Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
- Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957.
- Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.

# КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ, МОТИВАЦИОННЫХ И ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК

*А.А. Семяшкин (Москва)*

## **Актуальность**

В настоящее время в социально-экономической сфере наблюдается интенсивная разработка новых и бурное развитие существующих информационных технологий и методов обучения. Роль познания и человеческих познавательных ресурсов, а также связанных с ними естественных психофизических ограничений непрерывно возрастает. В этой связи как сами познавательные возможности и способности человека, так и их изучение приобретают все большее значение. Между тем информационно-технический прогресс невозможен без учета индивидуальных различий в психике людей. Для обеспечения психически полноценного здорового комфортного качественного образа жизни, а также дальнейшего прогресса в области взаимодействия человека с современными информационно-техническими реалиями необходимым становится изучение не только когнитивной составляющей, но и характера и структуры ее соотношения с остальными свойствами личности.

Наряду с этим укрепляется научная позиция, утверждающая центральную роль когнитивных процессов в понимании психического функционирования самого человека. Число исследований познавательных процессов и объем накопленных данных в этой области постоянно растут. В центре внимания психологов оказываются различные психические познавательные процессы, с помощью которых субъект получает и перерабатывает весь спектр поступающей информации.

Приходится констатировать, что большинство имеющихся исследовательских работ направлено на углубление и расширение знаний о когнитивной сфере как отдельно взятого психического явления. Вместе с тем сейчас происходит осознание важности и необходимости формирования представлений о процессах восприятия и переработки информации в связи с личностными характеристиками субъекта. По этой причине обнаруживается необходимость определения взаимовлияния и характера взаимосвязей между познавательной, мотивационной и формально-динамической сферами.

За последние годы особую актуальность приобрело направление исследований познавательных способностей, связанное с изучением когнитивно-стилевых характеристик, выражающихся в проявлении индивидуальных различий между людьми по предпочтительным способам восприятия и переработки информации.

В психологии уже на протяжении достаточно длительного периода времени обсуждается вопрос о соотношении когнитивно-стилевых и личностных характеристик в психической структуре субъекта. Однако данная проблематика остается чрезвычайно дискуссионной и по сей день. Споры вызывает определение места и роли когнитивных стилей в психическом строении личности. До сих пор не разработано единой теоретической концепции, описывающей и объясняющей взаимодействие параметров когнитивных стилей и различных свойств индивидуальности. Полученные же результаты эмпирических исследований фрагментарны и часто носят противоречивый характер. Кроме того, в силу отсутствия четко сформулированной концепции интерпретация полученных данных, как правило, вызывает затруднения.

Несмотря на организацию и проведение немногочисленных эмпирических исследований изучения взаимосвязей когнитивных стилей и свойств личности, их задачами, как правило, выступали поиск связей между обсуждаемыми явлениями без учета индивидуальных различий людей по половой принадлежности, возрасту, силе выраженности того или иного вида мотивационной направленности, типу темперамента.

Сложность и неоднозначность взаимосвязей когнитивно-стилевых параметров с другими индивидуальными особенностями человека, недостаточное количество конкретных эмпирических исследований делают актуальным изучение соотношения определенных параметров когнитивных стилей с личностными особенностями, проявляющихся, в частности, в формально-динамической и мотивационной сфере.

Таким образом, актуальность заявленной темы статьи продиктована не только социально-экономическими переменами, происходящими в современном обществе, но и логикой развития самой психологической науки. Сопоставление динамико-энергетических и формально-эмоциональных характеристик со стилиевыми особенностями познавательной деятельности человека дает возможность обогатить и конкретизировать научные и житейские представления о своеобразии функционирования когнитивной системы и механизмах взаимодействия различных уровней индивидуальности.

### **Теоретико-методологическая основа**

Существование тесных отношений между разного рода и порядка психическими феноменами были обоснованы и отражены в работах ряда отечественных психологов.

Так, Рубинштейн подчеркивал неразрывность, неотделимость психических процессов и свойств, отмечая их взаимозависимость и взаимные переходы друг в друга (Рубинштейн, 2001). Тем самым

можно сказать, что к вопросу рассмотрения психических свойств, процессов и индивидуально-типологических особенностей Рубинштейн подходит с позиции определения общего в данных понятиях, обнаруживая существование тесных связей между этими, на первый взгляд, совершенно разными психическими явлениями. По его мнению, все психические процессы, свойства и особенности связывает двусторонняя зависимость. С одной стороны, нет такого психического процесса, который бы не зависел от свойств и особенностей личности, в том числе от ее впечатлительности и восприимчивости. С другой стороны, пишет он, любой вид психических процессов по ходу осуществления деятельности, с выполнением своей жизненной функции переходит в свойства личности. Индивидуально-типологические особенности познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы становятся психическими свойствами и особенностями личности в соответствующих областях. В качестве психических свойств и особенностей личности в познавательной сфере Рубинштейн называет среди прочих такие индивидуально-психологические особенности, как восприимчивость, впечатлительность, эмоциональная возбудимость и устойчивость. Здесь, по сути, речь касается некоторых особенностей восприятия и свойств темперамента.

Несмотря на многообразие различных психических сфер, они, по утверждению Рубинштейна, посредством взаимодействия в той или иной деятельности и взаимопроникновения, пересекаются в единой структуре личности.

Важно и то, что основоположник субъектно-деятельностного подхода предложил рассматривать индивидуальность комплексно, во взаимодействии психических свойств и процессов.

Дальнейшее развитие взгляды С. Л. Рубинштейна получили в работах Б. Г. Ананьева. По мнению Ананьева, индивидуальность обладает сложной многоуровневой структурой (Ананьев, 1969). На первом уровне индивида, помимо прочих характеристик, стоит темперамент. На следующем уровне субъекта деятельности можно обнаружить когнитивные характеристики. Наконец, третий личностный уровень включает мотивацию поведения.

Весьма продуктивный подход к рассмотрению структуры личности предлагает Е. В. Шорохова. Перспективы дальнейшей разработки этой проблемы она видит в определении некоторого числа признаков, образующих структуру (Шорохова, 1980). При этом, по ее словам, необходимо выявить характер имеющихся связей и взаимозависимостей между обнаруженными признаками.

Методологической основой настоящей работы послужили также представления В. С. Мерлина о необходимости исследования связей

свойств темперамента и свойств личности (Мерлин, 1986); представления В. М. Русалова и С. Э. Парилиса о необходимости сопоставления структур темперамента с различными параметрами когнитивных стилей индивидуальности для решения проблемы природы когнитивной сферы личности (Русалов, Парилис, 1991); положения о недизъюнктивности и эволюционной преемственности психических образований (Брушлинский, 1970; В. М. Русалов В. М., 1989).

Целью нашего исследования стало изучение соотношения мотивационных, когнитивно-стилевых и психодинамических характеристик у мужчин и женщин.

### **Организация и методы исследования**

В исследовании участвовала русскоговорящая выборка численностью 241 человек обоего пола в возрасте от 13 до 52 лет, проживающих, обучающихся либо работающих в городе Москве.

Общая выборка обследованных была разделена по критерию пола на 2 подгруппы в составе 100 мужчин и 153 женщин соответственно.

В соответствии с целью исследования был осуществлен подбор комплекса психодиагностических методик.

Когнитивно-стилевые параметры оценивались с помощью методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера в модификации В. Колги; группового теста включенных (замаскированных) фигур Г. Уиткина.

Изучение мотивации достижения осуществлялось с помощью теста-опросника мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова (мужской (форма А) и женский (форма Б) варианты); методики диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса.

Для диагностики свойств темперамента использовались тест-опросник Г. Ю. Айзенка (ЕРІ) (форма А) в адаптации В. М. Русалова; опросник формально-динамических свойств индивидуальности человека (ОФДСИ-В) В. М. Русалова; опросник формально-динамических свойств индивидуальности подростка (ОФДСИ-П) В. М. Русалова.

Математико-статистический анализ данных включал методы непараметрического корреляционного анализа (критерии ранговых коэффициентов корреляций Спирмена и Кендалла), а также вычисление коэффициента детерминации.

### **Результаты**

Общая структура корреляционной матрицы выглядит следующим образом.

Обнаружена слабая положительная взаимосвязь основного показателя (количество групп) узости-широты диапазона эквивалентности и эргичности в интеллектуальной сфере ( $r = 0,16$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ), то есть чем больше выражена аналитичность, тем сильнее выражена эргичность в интеллектуальной сфере.

Очень схожая картина наблюдается и в характере взаимосвязи между эргичностью в интеллектуальной сфере и полезависимостью-поленезависимостью ( $r = 0,15$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ), то есть чем больше выражена поленезависимость, тем сильнее выражена эргичность в интеллектуальной сфере.

Наблюдается слабая прямая связь полезависимости-поленезависимости с пластичностью в психомоторной сфере ( $r = 0,14$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ), из чего следует, что с увеличением пластичности в психомоторной сфере возрастает и поленезависимость.

Зафиксирована отрицательная связь слабой силы между «полезависимостью-поленезависимостью» и показателем интеллектуальной эмоциональности ( $r = -0,15$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ). Это говорит о том, что выраженность полезависимости увеличивается с нарастанием эмоциональности в интеллектуальной сфере.

Индекс интеллектуальной активности положительно взаимосвязан с измеряемым показателем полезависимости-поленезависимости ( $r = 0,13$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ). Отсюда можно заключить, что с ростом поленезависимости поднимается общая интеллектуальная активность.

Индекс общей эмоциональности характеризуется слабой обратной взаимосвязью с полезависимостью-поленезависимостью ( $r = -0,14$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 241$ ). Это означает, что при росте полезависимости интегрированный показатель эмоциональности снижается.

Таким образом, наблюдаются взаимосвязи различных параметров когнитивных стилей с эмоциональностью в психомоторной и интеллектуальных сферах, что свидетельствует о достаточно большом «взаимопроникновении» когнитивно-стилевых и эмоциональных характеристик.

Также существенное число связей зафиксировано между эргичностью в интеллектуальной и коммуникативной сферах и показателями когнитивных стилей, что может объясняться существованием взаимосвязи между силой нервной системы и степенью выраженности понятийной дифференцированности и артикулированности когнитивной сферы.

Следует отметить тот факт, что все найденные корреляции характеризуются слабой силой. Вычисленные коэффициенты детерминации не превышают величины в 0,03, что составляет не более 3% от общей доли дисперсии. Иными словами, изменчивость одной

из исследуемых характеристик обусловлена незначительным влиянием другой.

Проанализируем вычисленные взаимосвязи, обусловленные влиянием гендерных различий.

Величина полнезависимости у мужчин оказывается отрицательной взаимосвязанной с показателем коммуникативной эргичности ( $r = -0,21$  при  $p \leq 0,05$ ;  $n = 82$ ), что следует интерпретировать как рост полнезависимости при увеличении эргичности в коммуникативной сфере.

Значения интеллектуальной эмоциональности и нейротизма мужчин также демонстрируют отрицательное направление связей с показателем полнезависимости ( $r = -0,26$  при  $p \leq 0,05$  и  $\tau = -0,15$  при  $p \leq 0,05$  соответственно;  $n = 82$ ). По характеру полученных данных можно сказать, что рост независимости от поля происходит одновременно с понижением эмоциональности в интеллектуальной сфере и повышением эмоциональной устойчивости.

Свойства темперамента у женщин оказываются связанными только с когнитивно-стилевым параметром «аналитичность-синтетичность».

Так, получены слабые корреляции между показателями количества выделенных групп и числа объектов в наибольшей группе с показателем интеллектуальной эргичности ( $r = 0,2$  при  $p \leq 0,05$  и  $r = -0,19$  при  $p \leq 0,05$  соответственно;  $n = 159$ ). Это значит, что с ростом аналитичности отмечается повышение эргичности в интеллектуальной сфере.

У женской выборки показатель числа объектов в наибольшей группе обнаруживает положительные очень слабые связи с показателями психомоторной и коммуникативной эмоциональности ( $r = 0,16$  при  $p \leq 0,05$  и  $r = 0,16$  при  $p \leq 0,05$  соответственно;  $n = 159$ ), что говорит о некотором увеличении синтетичности при повышении эмоциональности в психомоторной и коммуникативной сфере.

## **Выводы**

Анализ полученных результатов дает основание для следующих выводов.

Все выделенные группы испытуемых по критерию гендерной принадлежности характеризуются количественно и качественно своеобразной структурой взаимосвязей между параметрами когнитивных стилей и свойствами темперамента.

Обращает на себя внимание факт отсутствия связей психодинамических свойств с характеристикой «узости-широты» диапазона эквивалентности у мужской выборки. Все имеющиеся взаимосвязи

у мужчин концентрируются только вокруг одного когнитивно-стилевого параметра полезависимости-полenezависимости. Выявлена одна значимая прямая корреляция между полenezависимостью и мотивацией достижения.

У женщин, наоборот, все значимые взаимосвязи свойств темперамента группируются исключительно вокруг понятийной дифференцированности. Связь параметров когнитивных стилей с выраженностью мотивации достижения отсутствует.

Таким образом, у мужчин и женщин наблюдаются сложные взаимосвязи между формально-динамическими свойствами, когнитивно-стилевыми характеристиками и мотивационной направленностью. Соответственно, показано влияние гендера на качественное изменение структуры и характера взаимосвязей понятийной дифференцированности и когнитивной артикулированности со свойствами темперамента и мотивацией достижения.

Полученные данные наглядно демонстрируют тесное взаимодействие и «взаимопроникновение» когнитивно-стилевых характеристик, формально-динамических свойств и мотивационной сферы, образуя тем самым единый сложный уникальный корреляционно-структурный симптомокомплекс в психической структуре личности, изменяющийся под воздействием фактора пола.

Показано, что психическую структуру и входящие в нее системообразующие компоненты следует рассматривать разносторонне и целостно в соответствии с основными положениями комплексного и системного подходов, учитывая преемственность и иерархию психических подструктур.

Приведены доказательства в пользу качественных структурно-стилевых различий в способах построения, организации и функционирования познавательной системы и целостной психической структуры индивидуальности в зависимости от гендерной принадлежности.

### Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969.
- Брушлинский А. В. О связи природного и социального в психическом развитии человека. М.: Наука, 1970. С. 11–21.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.
- Русалов В. М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 1. С. 20–21.
- Русалов В. М., Парилис С. Э. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1. С. 118–123.

## **КОНЦЕПЦИЯ ТЕЛЕСНОСТИ В МЕДИЦИНЕ И ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ**

*Ю. Г. Фролова (Минск, Беларусь)*

**В** своей работе «Человек и мир» (1973) С. Л. Рубинштейн указывает на то, что субъективное отношение к миру возникает из объективного отношения человеческого бытия к бытию в целом. По его мнению, человек включен в состав бытия как материальное, практическое существо. Материальность человека означает его телесность (Круткин, 1993). Эта идея С. Л. Рубинштейна не была, на наш взгляд, раскрыта в полном объеме в психологических исследованиях. Лишь в 90-е гг. XX в. начинают интенсивно развиваться психология и философия телесности (А. Ш. Тхостов, В. В. Николаева, Г. А. Арина, В. Л. Круткин, В. Подорога, П. Д. Тищенко и др.). В основном исследования были направлены на выявление психологических механизмов интероцепции, закономерностей формирования образа тела. В терминологии М. М. Бахтина, это исследования «внутреннего тела». Исследованиям «внешнего тела» в отечественной психологии практически не уделяется внимания. Между тем, как писал М. М. Бахтин, «тело нуждается в другом, чтобы понять себя как внешнее тело, человек должен стать ценностью вне своей жизни и воспринять себя как другого среди других» (1979, с. 47). Тело, видимое другими, в свою очередь, это не только внешность человека. Это и социальные ожидания относительно поведения и физиологического функционирования индивида. В зарубежной социологии и психологии имеются отдельные публикации, посвященные проблеме телесности в советской культуре, однако они носят, скорее, описательный, а не аналитический характер, и, кроме того, чрезмерно политизированы (см., напр., Riordan, 1982).

Исследование социального компонента телесности человека актуально для психологии здоровья. Поскольку эта отрасль изучает психологические факторы, связанные с сохранением и укреплением физического здоровья, важно учитывать имплицитное понимание человеческой телесности, на котором она основывается. Таким образом, возникает вопрос о необходимости реконструкции концепции телесности, представленной в соответствующих научных и популярных текстах. При отборе текстов мы руководствовались несколькими принципами: 1) Психологические теории безопасного и рискованного

поведения, создание которых является одной из задач психологии здоровья, невозможно рассматривать в отрыве от социокультурного контекста их развития. 2) Одной из характеристик данного контекста является медицинская практика (в частности, такой ее раздел, как санитарное просвещение). В целом теории санитарного просвещения можно рассматривать как первые теории рискованного и безопасного поведения. 3) Реконструкция должна проводиться с учетом исторического периода развития психологии и медицины.

Интенсивное развитие санитарного просвещения началось после Октябрьской революции, причем в течение советского периода приоритеты данной практики, концепции, на которых она строилась, несколько раз менялись. В нашей работе мы остановимся на советских научных и популярных текстах по санитарному просвещению довоенного периода. Для анализа были отобраны 55 текстов, относящихся к периоду 1919–1940 гг. и опубликованных в научных журналах («Социальная гигиена», «Здравоохранение» и др.), в трудах организаторов здравоохранения, в популярных изданиях (напр., «Гигиена и здоровье рабочей семьи»). Применялся дискурс-анализ. Были проанализированы основные способы описания телесности человека, в том числе телесного идеала.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

- 1 В довоенный период физическое здоровье рассматривается как основа для здоровья душевного (а не наоборот). Все качества человека зависят от состояния его внутренних органов (напр., психические качества зависят от работы головного мозга).
- 2 Идеальное тело – это тело физически активного человека – сильное, гибкое, выносливое, закаленное. Вопросы внутреннего комфорта (интероцепции), как и удовлетворенности своей внешностью отходят на второй план при рассмотрении проблемы профилактики болезней.
- 3 Осуждаются излишества – в еде и даже в физической активности.
- 4 Тело рассматривается как объект в первую очередь социального, а потом и личного контроля. Судя по содержанию некоторых текстов, их авторы не убеждены в способности читателя самому выбрать правильный образец поведения и полагаются в этом смысле на общественность, которая и должна контролировать опрятность, привычки индивида и его отношение к здоровью.

Таким образом, опираясь на положения М. М. Бахтина о возможности доминирования в культуре внутреннего или внешнего тела, мы делаем вывод о том, что тело в текстах по санитарному просвещению довоенного периода представлено как классическое «внешнее тело».

## Литература

- Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 9–191.
- Круткин В. Л. Онтология человеческой телесности. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1993.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–385.
- Riordan J. Sport and Social Change in U. S. S. R // Journal of Sport and Social Issues. 1982. V. 6. P. 12–21.

### **ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ С. Л. РУБИНШТЕЙНА В ЭРУ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*М. А. Щукина (Санкт-Петербург)*

**П**исать о С. Л. Рубинштейне в отечественной психологии – все равно что о А. С. Пушкине в отечественной литературе. Рискнешь впасть либо в пафос, либо в банальность. Однако, подобно тому как у приобщенного к поэзии может свой А. С. Пушкин, у психолога может быть свой С. Л. Рубинштейн, к идеям, размышлениям, методам которого он прибегает для решения насущных задач сегодняшнего дня. Значение таких фигур в культуре обусловлено тем, что, обращаясь к их наследию, мы не погружаемся в ту эпоху, в которой оно создавалось, а, оставаясь в дне сегодняшнем, заглядываем в грядущее. Сегодня, когда психология вступила в эру постнеклассического знания, активизировалась методологическая и историческая рефлексия. Ученым предстоит осмыслить, в чем заключаются происходящие перемены и как они влияют на исследовательские принципы психологии, на содержательное толкование ее предмета, на ее функции в современном мире. С новых методологических позиций требуют рефлексии ориентиры, идеалы, опоры научности, истинности, доказательности, исследовательские приоритеты и авторитеты. Создается модель науки будущего и ученого будущего. При решении этих задач выступают на передний план исследователи, которые способны стать ориентирами для психологического сообщества.

Парадоксально, но мы ищем черты ученого будущего, обращаясь к истории и находя таких мыслителей, которые в свое время шагнули настолько далеко вперед, что оказались укоренены не в прошлом, а будущем. К их числу принадлежит С. Л. Рубинштейн. Не умаляя достижений других корифеев отечественно психологической науки, можно сказать, что С. Л. Рубинштейн был и остался ключевой

фигурой: по ширине охваченных проблем, по глубине предложенных решений, по реализованности замыслов, по объему потенциальных идей (зерен) для дальнейшей разработки. Но главное, что привлекает в его творчестве, касается даже не его идей как таковых, а тех методов мышления, которыми он пользовался для решения психологических проблем и, глобальнее, при строительстве психологической науки. Его философско-психологическая концепция обладает теми чертами, которых так недостает сегодняшней психологии и которыми должна обладать психология будущего как постнеклассическая наука. Попробуем раскрыть основные из них.

*Целостность.* Концепция С. Л. Рубинштейн гораздо более цельная, чем то, что было создано после него. Она не принадлежит ни к одному подходу, которых так много в современной отечественной психологии. Она сама даже не есть один из подходов в ряду прочих. Она есть источник, из которого позднее вышли, обособились, разобшились последующие подходы: деятельностный, субъектный, системный, комплексный, акмеологический, антропологический и т. д. Сейчас пришло время на новом уровне рациональности интегрировать психологическое знание, используя, возможно, в той или иной мере, тот целостный каркас (идей, принципов, методов), который был создан С. Л. Рубинштейном. Главное в нем – убежденность в единстве мира, которая должна быть отражена наукой как средством его осознания. Отсюда постоянное стремление вскрыть и ликвидировать те антитезы, которые закладываются в психологические теории. Синтез доминирует над анализом. Синтез идеального и материального, сущего и должного, бытия и сознания, мира и человека... При этом это не формальное суммирование, а стремление вскрыть, установить живые взаимосвязи и отношения между предметами, между явлениями бытия как цельной противоречивости. «Перед советской психологией встала задача не противопоставлять одну из этих антитез другой и не сочетать их эклектически, а преодолеть ту общую основу, на которой все эти порочные антитезы возникли» (Рубинштейн, 1989в, с. 376).

*Междисциплинарность.* Постнеклассическое знание междисциплинарно по своей сути. Такова и концепция С. Л. Рубинштейна. Как следствие, синтез философии и психологии, отраслей философии (онтологии, гносеологии, познания, этики, эстетики и др.), отраслей психологии (познание любого психического явления через призму целостного человека на всех уровнях его организации: от физиологии до идеологии). Конечно, она стала такой благодаря уникальным человеческим качествам самого автора. Его энциклопедичность стала легендой. Но поражает в ней не количество известного, а способ

познания. Не стремление ухватить «по вершкам» в каждой области, а глубокое проникновение в существо предмета с наличием сверхзадачи – всякое знание поставить на службу той области, которой служит он сам. Так было, когда он «работал» философом на кафедре университета в Одессе. Так стало, когда С. Л. Рубинштейн стал руководителем научной библиотеки и весь арсенал достижений науки, а не только библиотековедения, нацелил на развитие библиотечного дела. Также он поступил, когда основной сферой приложения сил стала психология. Такого подхода не хватает современной психологической науке. Еще в недостаточной мере решается задача познания, осмысления и психологического приложения всех тех достижений, которые получают современной физикой, астрономией, биологией, экономикой, культурологией, языкознанием, антропологией и т. д.

*Открытость.* Для С. Л. Рубинштейна психология была не занятием для людей узкого круга, а местом встречи специалистов самых разных профессий, которые совместными усилиями могут сдвинуть с места решение проблем психологии. «Заседания ученого совета, – вспоминал ученик Рубинштейна М. Г. Ярошевский, – стали под председательством Сергея Леонидовича настоящим праздником мысли. На них кроме психологов приходили физиологи (в частности, Н. А. Бернштейн), филологи, представители других специальностей. Помню среди участников этих заседаний знаменитого кинорежиссера С. М. Эйзенштейна, генерала-лейтенанта, дипломата и писателя А. А. Игнатьева, языковеда В. В. Виноградова» (Ярошевский, 1989, с. 288).

Этот вектор, хотя может быть еще недостаточно, наблюдается и современном познании. Ширится число исследований междисциплинарных и межотраслевых (в рамках самой психологии). Ученые вслед за С. Л. Рубинштейном пришли к убеждению, что психологические феномены столь разноплановы, что полноценное их исследование в рамках узких специальных дисциплин неоправданно. Открытость смежным областям знания, диалогичность, многосторонность становятся ориентирами для современных исследователей. Такой подход, если он не превращается в совместную работу разносторонних дилетантов, позволяет при глубине проработки предмета (погружении в него) сохранить видение его места в системе единого бытия.

Важен и иной аспект открытости – открытость международная. С. Л. Рубинштейн всеми мерами (в силу объективных возможностей) старался сохранить интегрированность отечественной психологии с психологией мировой, которая планомерно административно разрушалась с начала 1930-х годов. Обоюдная открытость, равноправное сотрудничество мировой и отечественной психологии остается актуальной и по-прежнему нерешенной задачей до сих пор.

*Преимственность.* При том что С. Л. Рубинштейном была проделана титаническая работа по созданию новой психологии, которая бы отражала его диалектичное видение бытия, она крепко впаяна в историю развития психологической науки. Выстраивая будущее, он не отрывал его от прошлого, не противопоставлял друг другу «старое» и «новое». Это позволило выстроить новое в целостную трансективу становления психологического знания, понять его как закономерный этап в развитии науки, семена которого были брошены задолго до того, как стали видны всходы. Психологическое знание предстало плодом усилий всей мировой культуры, где несчетное число деятелей внесли вклад в понимание ее предмета хотя бы и тем, что обследовали тупиковые пути познания. При этом история психологии не рассматривалась как всепринятие, плюрализм идей. С. Л. Рубинштейн их пересматривает, переоценивает, выстраивая четкую иерархию приоритетов, показывая нам тем самым тот способ мышления, который необходимо применить для выстраивания постнеклассической психологии. Как для своего творчества, так и для психологии в целом он твердо знал, как важно выделить, кто является ориентиром: «У каждого человека свой Пантеон. В моем: Спиноза и Маркс, Рембрандт и Бетховен» (Рубинштейн, 1989а, с. 420).

*Преобразование.* Уже в своей ранней работе 1922 г. С. Л. Рубинштейн провозглашает действенный метод познания. В дальнейшем он последовательно отстаивал его как самый эффективный метод в изучении психического: «Положение о взаимодействии изучения и воздействия является одним из основных и наиболее специфических методологических принципов методики нашего психологического исследования» (Рубинштейн, 1989в, с. 378) Такой подход позволяет: 1) познавать явление в его реальной жизни, не вырванным из контекста; 2) познавать явление в динамике, одновременно постигая его сущность и развитие; 3) растить психологическое знание вместе с ростом изучаемого, ибо «деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъект, который ее производит; работая над ним, он определяет не только его, но и себя... В творчестве создается и сам творец» (Рубинштейн, 1989б, с. 94). Принцип единства изучения и преобразования получил еще одну сферу приложения, а именно: «в построении исследований, в которых теоретические обобщения и практические приложения образуют как бы две стороны единого процесса» (Рубинштейн, 1989в, с. 378), это положение из статьи 1943 года. Поразительно, но сейчас оно озвучивается как ориентир для постнеклассической психологии (Теория и методология..., 2007), тем самым подтверждая, насколько

жизнеспособным было видение С. Л. Рубинштейном задач и принципов психологической науки.

*Антропологичность.* Антропологический принцип, который в XIX веке провозглашался М. Г. Чернышевским, К. Д. Ушинским, И. М. Сеченовым, в XX веке реализовался в исследованиях В. М. Бехтерева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и в настоящее время не теряет своего значения, а становится одним из ориентиров интегративного постнеклассического знания. Антропологизм С. Л. Рубинштейна может быть понят в двух планах: методическом и ценностном. Методически он проявляется как целостность подхода к исследованию человека, как всевозрастное и всестороннее исследование его психологической природы, которое реализовывалось в эмпирических исследованиях его учениками и последователями (Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломовым). Антропологизм как ценность, явленный как борьба за человека, за его свободу, за право на индивидуальность, становится лейтмотивом произведений С. Л. Рубинштейна, в полную силу раскрываясь в его финальной работе «Человек и мир».

Знание, оставленное С. Л. Рубинштейном, – знание о человеке. Обладание психикой, личностью, деятельностью прочими атрибутами – вторично. Психологическое знание не должно разбиваться на отдельные знания о психических процессах, личности, деятельности и пр. Человек – мера психологической теории: ее теоретической глубины, объяснительной силы, практической ценности. Решение проблемы человека – основная для психологи.

Психологическое исследование не должно превращаться в спор о словах. Что «важнее», какой уровень человека «главный», какое его образование «центральное»? Сколько структур выделить в человеке, сколько – в личности, а сколько – в сознании? У С. Л. Рубинштейна нет подобной ограниченности. Он четко различает сущное и явленное, феномен и понятие. Его задача – понять человека во всей его полноте, найдя каждому психологическому понятию место в системе психологии подобно тому, как именуемые ими феномены находят место в единой системе – человек. Ни одно из понятий он не сделал центром своей концепции, к которому бы все свелось как к единственной объяснительной категории. Даже человек не последняя инстанция. Вселенная – дом человека. Человек – часть бытия. Человек – часть природы и общества. Личное неотделимо от общественного, общественное от природного. Человек определяет бытие, но и сам он определяется им. «Центральное положение заключается в том, что по самой своей природе психические явления включаются в причинную взаимосвязь бытия одновременно и как обусловленные, и как обуславливающие. Они обусловлены объективным действием

условий жизни, и вместе с тем они обуславливают поведение» (Рубинштейн, 1997б, с. 85).

*Доказательность.* С целью познания психического С. Л. Рубинштейн привлекает весь арсенал доступных методов. Для него не существует проблемы психологии как естественно-научной или гуманитарной дисциплины. Не противопоставление, но сотрудничество (синергию, как сказали бы сейчас) провозглашает он. «У одних больше индивидуального, но нет объективации... у других – объективация, научность, но он вытравил в себе проблемы всей жизни, биение большого сердца – биение жизни и потому нет индивидуального. Лишь когда объединится одно и другое – возникает сознание подлинного, великого – оно должно вобрать в себя все переживания, все сокровенное, все порывы большого сердца, поглотить весь заряд его душевной энергии и дать ему совершить объективацию» (Рубинштейн, 1997а, с. 459).

Привлекаются все методы, которые способны раскрыть для психологии новые факты, способны гипотетически объяснить их, способны эмпирически обосновать делаемые предположения. Все – от измерения простых сенсомоторных реакций до философских обобщений – находит место в его системе доказательств, демонстрируя тот идеал научности, который востребован и во время постнеклассической эры. Любовь к факту, полученному в эксперименте, не противоречит, но и требует внимательности к явлениям окружающего бытия. Изучение истории психологии становится так же важно, как сознание психологии сегодняшней. Физиология и философия равно важны для постижения сущности человека.

Психология под пером С. Л. Рубинштейна становится живой, обширной сферой знания, где любой ученый может найти себе место, реализовать свои замыслы и изложить их в самых разнообразных формах. Он задал широчайший диапазон форм научного самовыражения – от учебного пособия («Основы общей психологии») до философского трактата («Человек и мир»), показав пример того, как независимо от формы изложения могут быть достигнуты идеалы научности: оригинальность, обоснованность, обобщенность.

## Литература

- Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2007.
- Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997а.
- Рубинштейн С. Л. История создания книги «Человек и мир» // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989а. С. 413–423.

- Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Вопросы философии. 1989б. № 4. С. 89–95.
- Рубинштейн С. Л. Советская психология в условиях Великой отечественной войны // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989 в. С. 374–395.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997б.
- Ярошевский М. Г. Четверть века с выдающимся психологом // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М.: Наука, 1989. С. 280–294.

## **КОМПЛЕКСНЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОДЫ В КОНЦЕПЦИЯХ С. Л. РУБИНШТЕЙНА, Б. Г. АНАНЬЕВА, Б. Ф. ЛОМОВА**

*И. А. Юров (Сочи)*

**В**след за С. Л. Рубинштейном Б. Г. Ананьев и Б. Ф. Ломов считали, что основным объектом психологических исследований является человек – одна из сложнейших из известных в науке систем, обладающая уникальными характеристиками.

С. Л. Рубинштейн показал, что человеческому бытию присущи многоплановость, многоуровневость и многослойность. Выдвигая проблему о связи сознания и деятельности, он считал, что этой связью является личность, сознание регулирует деятельность, а личность, обладающая сознанием, тем самым способна регулировать свои действия. Личность является тем основанием, на котором и в системе которого осуществляется функционирование всех психических процессов. Целостность структуры личности определяется и скрепляется деятельностью: «в конкретной деятельности человека все они сплетены в одном узле» (Рубинштейн, 1946, с. 620).

Согласно С. Л. Рубинштейну, принцип единства сознания и деятельности образует следующую систему организации психологических проблем: 1. Понимание предмета психологии, методологическое определение природы психического: а) принадлежность сознания действующему субъекту; б) единство реального и идеального, единство знания и переживания, отражения и отношения; в) единство отражения, отношения (переживания) и деятельности; г) «знание, представленное в сознании, является единством объективного и субъективного» (Рубинштейн, с. 7); д) сознание как высший уровень организации психики, которому присущи, в отличие от психики, идеальность, «предметное значение, смысловое семантическое» (Рубинштейн, с. 11); сознание как общественное образование, его

общественная сущность; ж) сознание как рефлексия, как представленность самому себе; з) сознание как регулятор деятельности; сознание и бессознательное.

Таким образом, сам принцип единства сознания и деятельности предусматривает комплексный и системные подходы в понимании природы психического человека.

Б. Г. Ананьев и в теоретической и в практическом плане подошел к изучению индивидуальной структуры человека как многомерной и многосвязной системе – единству тенденций дифференцированности и интегрированности. Он отмечал, что полный набор характеристик человека – необходимое условие понимания его индивидуальности. В качестве индивидуальности «единичный человек... может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Ананьев, 1969, с. 334).

По мнению Б. Г. Ананьева, первая и наиболее важная область действия комплексного метода в психологии – это организация измерений каждого испытуемого по многим разнородным и разноуровневым параметрам, относящихся к свойствам индивида, субъекта деятельности и личности (комплексность по свойствам).

Вторая форма реализации комплексного метода состоит в том, что разноуровневые свойства измеряются в условиях разнородных функциональных состояний (комплексность по состояниям).

Б. Ф. Ломов исходил из следующих принципов системного подхода в психологии: Во-первых, системный подход в исследовании какого-либо явления требует его рассмотрения в нескольких аспектах: 1) как некоторой качественной единицы, как системы, имеющей свои специфические закономерности; 2) как части своей родо-видовой макроструктуры, закономерностям которой оно подчиняется; 3) в плане микросистем, закономерностям которых оно тоже подчиняется; 4) в плане его внешних взаимодействий, т. е. вместе с условиями его существования (В. П. Кузьмин, 1980, с. 23).

Во-вторых, психические явления по существу своему многомерны, и именно как к многомерным к ним и нужно подходить.

В-третьих, система психических явлений многоуровневая и строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. В. Ф. Ломов выделяет три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, регулятивную, коммуникативную. В свою очередь, каждая из этих подсистем может быть расчленена далее.

Важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами и уровнями в каждом конкретном случае является определение «системообразующего фактора» (Анохин, 1978).

Многоуровневость психического, по мнению Б. Ф. Ломова, имеет разный порядок, определяющие его закономерности. Существуют закономерности общие, действующие на всех уровнях и во всех подсистемах. Но имеются также и специфические закономерности, относящиеся только к определенному уровню (подсистеме).

В-четвертых, при описании психических свойств человека важно иметь в виду множественность тех отношений, в которых он существует. Этим обуславливается разнопорядковость его свойств. Автор выделяет свойства системные, которые существуют лишь постольку, поскольку индивид принадлежит к определенной системе. Системные свойства могут быть разделены на моносистемные и полисистемные. Первые из них раскрываются через анализ некоторой одной определенной системы. Вторые предусматривают исследования многих и часто при этом различных по сути систем, в которые включен индивид. Например, системное описание индивидуальности человека.

В-пятых, системный подход требует особого понимания детерминации психических явлений. По мнению Б. Ф. Ломова, детерминация реально выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков, т. е. как системная.

Итак, несмотря на то, что С. Л. Рубинштейн говорит об общих принципах построения исследования проблемы психического, Б. Г. Ананьев раскрывает преимущественно комплексный подход в эмпирическом описании человека как индивида, субъекта деятельности и личности, а Б. Ф. Ломов характеризует общие принципы системного подхода в психологии, их объединяет понимание того, что предметом психологии является Человек, который может быть понят только через иерархию психических явлений, систему взаимосвязи, взаимообусловленности и в детерминации. Многоплановость исследования психических явлений различного порядка, сложность их детерминации могут быть раскрыты только тогда, когда Человек рассматривается в развитии.

### **Литература**

- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969.
- Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. труды. М.: Наука, 1978.
- Кузьмин В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 2-е изд. М.: Политиздат, 1980.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.