

Российская академия наук
Институт психологии

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

ЧАСТЬ 1

Ответственные редакторы

*А. Л. Журавлев,
В. А. Кольцова*

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2012

УДК 159.9
ББК 88
Р 17

*Все права защищены.
Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Редакционная коллегия:

Ю. И. Александров, Н. Г. Артемцева, Т. И. Артемьева, В. А. Барабанщиков, Г. А. Виленская, М. И. Воловикова, Л. Г. Дикая, Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев (ответственный редактор), В. А. Кольцова (ответственный редактор), Т. А. Кубрак, Е. А. Никитина, Г. В. Ожиганова, Н. Д. Павлова, Т. А. Ребеко, П. А. Сабодаш, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Б. Н. Тугайбаева (ответственный секретарь), Д. В. Ушаков, Е. В. Харитонова, Н. Е. Харламенкова, Н. Н. Хашченко, М. А. Холодная, Е. Н. Холондович, А. М. Черноризов, А. В. Юревич

Р 17 Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 828 с.

ISBN 978-5-9270-0246-7

УДК 159.9
ББК 88

Данный научный труд в двух частях включает материалы Всероссийской научной конференции, посвященной двум юбилеям – 40-летию создания Института психологии РАН и 85-летию его основателя и первого директора, члена-корреспондента РАН, известного ученого Бориса Федоровича Ломова (1927–1989). Материалы книги, с одной стороны, отражают сложившуюся в настоящее время в современной психологической науке систему основных отраслей, научных направлений и проблем, с другой стороны, преимущественно представляют результаты тех исследований, которые основаны на методологии комплексного человекознания, системном и других интеграционных подходах, разрабатываемых в отечественной психологии. На огромном и разноплановом материале продемонстрирована значимость и продуктивность межпредметных и мультидисциплинарных связей в исследовании сложных и целостных психических явлений. Структура данного труда отражает структуру основных направлений научных разработок, осуществляющихся сегодня в лабораториях Института психологии РАН, и научных школ, исторически сложившихся и активно развивающихся в настоящее время.



Издание подготовлено при финансовой поддержке Президиума РАН и Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект 12-06-14206г «Всероссийская юбилейная конференция, посвященная 40-летию ИП РАН и 85-летию Б. Ф. Ломова „Психология в системе комплексного человекознания: история, современное состояние и перспективы развития“»

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0246-7

40-летию Института психологии РАН
и 85-летию его основателя,
Бориса Федоровича Ломова,
посвящается

СОДЕРЖАНИЕ

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. Борис Федорович Ломов – Ученый, Руководитель, Человек (к 85-летию со дня рождения)	11
---	----

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ ВКЛАД Б. Ф. ЛОМОВА В РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В. А. Барабанщиков. Принцип системности в психологической науке	17
Т. В. Дробышева. Развитие идеи Б. Ф. Ломова о системной детерминации психики в социально-психологическом исследовании	26
Ю. Н. Олейник. Вклад Б. Ф. Ломова в разработку целостного подхода к изучению личности и индивидуальности	35
В. А. Пономаренко. Теория человекознания как основание методологической культуры Б. Ф. Ломова и видения им перспектив развития психологической науки	38

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ

К. А. Абульханова. Субъект и субъектность: проблема определения качеств	49
Л. В. Алексева. Психика как особая организация	62
Б. С. Алишев. Ценности и смыслы: соотношение понятий	67
В. В. Белоус, И. В. Боязитова. Системное исследование проблемы соотношения внешнего и внутреннего в отечественной психологической науке	71
Д. Н. Завалишина. Деятельностно-процессуальный аспект изучения творческой активности профессионала	75
М. Г. Кряжев. Какой может быть психологическая теория поступка?	82
В. А. Мазилов. Интегративные тенденции в методологии психологической науки	90
В. И. Панов. Является ли психика объектом психологического исследования?	96
А. О. Прохоров. Психическое состояние как предмет системно-психологического исследования	100
Е. А. Сергиенко. Системно-субъектный подход: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни	105
Е. А. Уваров. Самоорганизация субъекта: понятие, структура, содержание	110
Л. Р. Фахрутдинова. Системный подход к исследованию переживаний человека	115
Н. Е. Харламенкова. Case study как метод: подходы к его функциональным возможностям	121
М. А. Харченко. К вопросу о реляционных измерениях психологических феноменов	128

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г. В. Акопов. Проблема сознания в отечественной и зарубежной психологии: последняя четверть XX столетия	132
В. В. Аншакова. Понимание духовного бытия и путей совершенствования личности в русле христианской антропологии	139
Т. И. Артемьева. П. Е. Астафьев о ценности человеческого бытия и роли сознания в его постижении	144
Е. В. Бакшутова. Психография русской интеллигенции в журнале «Русская мысль»	149
Т. В. Галкина, О. А. Мацкевич. Психологический анализ теории темпераментов с точки зрения принципов современной восточной философии	153
А. А. Гостев, В. А. Елисеев, А. Г. Фомин. Актуальные теоретические и практические проблемы создания центров духовно-психологической помощи	163
Т. П. Емельянова. Тип личности эпохи раннего романтизма: взгляд с позиций исторической психологии.	170
А. Н. Ждан. К итогам развития отечественной психологии в XX столетии	175
Н. Е. Мартишина. Лингвологемы и люди: к вопросу об изучении идеократической функции языка	186
Е. С. Минькова. Концепция переходного возраста в работах психологов начала XX столетия	190
И. А. Мироненко. Образ российской психологии в мировой науке	200
О. Г. Носкова. Доказательность в прикладных психологических исследованиях уникальных объектов: историко-научный анализ	206
О. В. Севостьянов. Психологическое образование в России в XVIII–начале XIX столетий	210
Н. Ю. Стоюхина. Судьба ученого: Серафим Михайлович Василейский	216
В. А. Толочек. Современное человекознание Б. Г. Ананьева: результаты, состояние, проблемы	221
Г. Х. Шингаров. Проблема гипноза и внушения в творчестве В. М. Бехтерева	228

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

И. М. Захарова. О развитии системы осознанной саморегуляции «автономных», «смешанных» и «зависимых» субъектов	233
О. А. Казакова. Экспериментальное исследование структуры защитных механизмов у лиц, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями	238
М. С. Курчакова, Н. В. Тарабрина. Изучение эмоционального реагирования на значимые изображения при психической травме	243
А. А. Мелешников. Исследование субъективных моделей личности, формирующихся на основе восприятия физического облика	246
М. А. Падун, Е. А. Загряжская. Защитно-стилевые характеристики в структуре личности	252
Т. А. Ребеко. Субъектность и репрезентация тела	256
Е. Г. Удачина. Психическая травма и функциональная асимметрия полушарий	261
А. Н. Харитонов. Новые принципы и актуальные задачи палеопсихологических исследований	265

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ, СУБЪЕКТА, ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

А. А. Волочков. Целостная активность субъекта конкретной сферы жизнедеятельности: понятие, диагностика, эмпирика	272
Т. В. Галкина. Системная организация и детерминация самосознания и самооценки как процесса решения особых задач	280
И. А. Джидарьян. Современные тенденции в психологических исследованиях оптимизма	298
И. П. Дробница. Мозговые детерминанты природного склада индивидуальности	304
С. И. Дудин. Акмеологический анализ структуры личности и механизмов формирования индивидуальных различий	309
Ю. С. Думиникэ, А. Л. Сиротюк. Специфика протекания стрессовых реакций у людей с различной латеральной организацией мозга	312
В. В. Знаков. Возрастные, половые и личностные различия в понимании эвтаназии	319

Т. Л. Крюкова. Семейная история и значимые предки как ресурс психологии совладающего поведения субъекта	326
В. А. Лабунская. Самооценка внешнего облика на различных этапах жизненного пути	331
Э. В. Леус. Психофизиологические аспекты индивидуальных различий.	339
В. М. Русалов. Пути познания индивидуальности человека	343
Н. Р. Салихова. Барьерность и реализуемость личностных ценностей в образе мира и стратегии жизни	349
В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов. Структура ценностно-смысловой сферы в самоопределении юношей и девушек	356
Е. А. Силина. Онтогенез психодинамических и личностных характеристик индивидуальности людей зрелого и пожилого возраста	361
А. Н. Славская. Правовое сознание личности в условиях современной российской действительности	367

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Л. С. Акоюн. Социальное сиротство: исследование страхов	376
Г. А. Виленская. Контроль поведения в первые годы жизни и родительское отношение	380
Ю. В. Ковалева. О применении системно-субъектного подхода в пренатальной психологии.	385
Д. С. Корниенко. Становление модели психического, личностные особенности и интеллект в дошкольном возрасте.	389
Е. В. Куфтяк. Оценка самовосприятия родителей: измерение и изменения	394
С. К. Нартова-Бочавер. Психологическая суверенность как параметр развития семейного взаимодействия	399
Е. А. Никитина. Восприятие пола по лицам детей и взрослых	405
В. И. Панов, Г. П. Позднякова, Ш. Р. Хисамбеев. Развитие субъектности детей дошкольного возраста	409
Т. А. Петрова. Влияние представлений о старости на готовность молодежи к возрастным изменениям	415
Е. С. Самойленко, О. А. Костыгова. Исследование эмоционального отношения учащихся к оценочным коммуникативным ситуациям с элементами сравнения	421
К. В. Серебрянников. Факторы формирования зависимого поведения у подростков	427
Т. П. Скрипкина. Доверие как фактор социальности и условие субъектности	431
С. А. Терехина. Семейная сфера девочек-подростков с делинквентным поведением	438
А. А. Чернова. Типы взросления подростков при разных моделях доверительных отношений.	443

РАЗДЕЛ СЕДЬМОЙ СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. Г. Артемцева. Общепсихологические, типологические и индивидуальные составляющие восприятия человека человеком	449
Т. И. Волкова. Основные структурные элементы психологического сопровождения стратегического развития персонала образовательной организации	453
К. М. Гайдар. Систематизация свойств группового субъекта	456
И. Гребенникова. Роль системного подхода в исследовании и понимании феноменов организационного поведения	462
В. В. Гриценко. Субъективное благополучие как показатель адаптации к условиям трансформирующегося общества: этнопсихологический аспект	467
Т. В. Дробышева. Формирование представлений о бедном/богатом человеке у детей в процессе экономической социализации: методологический аспект	474
А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. Психологическое и социально-психологическое пространство: понимание, виды и тенденции исследования.	482
И. В. Изюмова. Различия критериев доверия пациентов к медицинской организации в зависимости от субъективного уровня риска	491
И. И. Кауненко. Психологические особенности этнической идентичности меньшинств Молдовы (на примере юношеского возраста)	497
Е. В. Корецкая. Социально-экономические и психологические проблемы регионального рынка труда	505
Н. Н. Корж. Коллективная память и роль контроля в ее функционировании (когнитивный аспект)	509

Е. Д. Короткина, О. В. Княгинина. Представления о терроризме у жителей разных регионов России.	517
А. Б. Купрейченко. Социально-психологические функции доверия и недоверия	520
Э. И. Кякинен. Представления о дружбе и друге младших школьников с разным уровнем психического развития	527
А. Н. Лебедев. Экономическая психология и проблемы развития маркетинга в России.	533
В. П. Левкович. Особенности супружеских отношений в семьях предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин	538
О. В. Лунева. Социальный интеллект как категория социальной психологии.	546
А. А. Малоземов. Глобализация как актуальная проблема психологической науки в условиях изменяющегося мира	552
Н. С. Олейник. Группа как субъект совместной деятельности и регуляторно-типологические характеристики ее членов	558
С. В. Петрушин. Психология развития субъектности большой контактной группы	565
В. П. Позняков. К вопросу о соотношении базовых категорий социальной психологии, характеризующих явления индивидуального и группового сознания	571
Ю. В. Снягин, И. В. Калинин. Психолого-акмеологические аспекты исследования феномена латентной функции организации	575
И. А. Соина. Особенности, свойства и место личностного социально-психологического пространства в системе других пространств человека	580
В. А. Соснин. Проблема терроризма как социально-психологический и культурно-исторический феномен современной цивилизации	587
В. А. Толочек, В. М. Палихата, С. И. Дудин. Ресурсы управления персоналом и стили руководства	592
В. А. Хащенко. Представления об экономическом благополучии в условиях трансформации российского общества.	597
Н. Н. Хащенко. Взаимосвязь актуального экологического сознания личности и ее отношения к социально-экономическим условиям жизнедеятельности	608

РАЗДЕЛ ВОСЬМОЙ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В. А. Бодров. О соотношении категорий «профессиональная пригодность» и «удовлетворенность работой».	615
М. И. Гайдар. Роль самоэффективности в профессиональном становлении и развитии психолога	620
Е. И. Гиниатуллина. Кризис профессионального становления психологов на завершающем этапе обучения в вузе	625
Ю. Я. Голиков. Методологические подходы к решению психологических проблем создания крупномасштабных технических объектов	630
В. В. Горбунова. Проблема этического и правового регулирования деятельности психологов-практиков	636
Н. Л. Горобец. Психографическое изучение профессии психотерапевта в рамках медицинской и психологической моделей психотерапии	641
Г. Б. Горская. Психологические проблемы ранней профессионализации.	647
Е. П. Ермолаева. Социальная реализация профессионала: системно-идентификационный аспект	653
А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков. Оценка субъективной сложности деятельности как средство совершенствования психодиагностики профессионально важных качеств	659
В. Н. Косырев. Культура учебного труда студента: понятие, структура, пути формирования	665
В. А. Криулин, А. А. Криулина. Междисциплинарный синтез научной информации как основа решения проблем высшего профессионального образования.	668
В. Е. Курочкина. Рефлексивно-прогностические способности в структуре профессионального развития личности педагога	676
Е. О. Лазебная. Психологические детерминанты успешности послевоенного реабилитационного процесса у военнослужащих	681
Т. И. Леженкина. Некоторые аспекты практической психологии на железнодорожном транспорте: история вопроса и современные проблемы.	686
Н. Г. Мяснянкина. Самопонимание как аспект профессионального образования психологов	693
Н. М. Пинегина. Динамика личностных характеристик психолога в процессе развития его рефлексивной культуры	695
Ю. П. Поваренков. Психологическая структура субъекта профессионального пути	702

Ю. В. Постылякова. Социально-психологические ресурсы профессиональной успешности руководителей среднего звена предприятий железнодорожного транспорта	707
Ю. А. Сапрыкина. Индивидуально-психологические факторы стрессоустойчивости студентов (на примере экзаменационного стресса)	712
Ю. В. Скворцова. Метакогнитивные характеристики профессионального педагогического мышления	717
А. Р. Фонарев. Содержание понятия «профессионал»	721
Т. В. Юрьева. Мечта как модель профессионального будущего и детерминанта настоящего	726
Б. А. Ясько. Психология профессионального мышления врача	729

РАЗДЕЛ ДЕВЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

М. С. Андрианов. Подход к анализу невербальной коммуникации с позиций дискурсивной психологии.	739
И. А. Зачесова. Интенциональная организация детских диалогов	743
Н. Н. Корж, О. В. Сафуанова. Категоризация цветового пространства в языке.	750
Н. Э. Лазарева. Языковое манипулирование в текстах телевизионной рекламы, направленной на детскую аудиторию	756
В. В. Латынов. Дискурсивные приемы апологизации неэтичного поведения	760
И. М. Румянцева. Формирование родной речи в общей системе психических процессов и функций	765
Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова. Исследование речевого онтогенеза как путь познания механизмов языка	769
В. А. Цепцов. Переговоры в ситуации статусной диспозиции: влияние психологических переменных на постановку целей	775

РАЗДЕЛ ДЕСЯТЫЙ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА

М. В. Богомолова, Т. Н. Тихомирова. Роль обогащенной образовательной и семейной среды в развитии интеллекта и креативности.	780
Е. В. Волкова. Гендерные различия творческих способностей	785
А. Н. Воронин. Ситуативный лидер в решении интеллектуальных задач	789
Н. Б. Горюнова. Когнитивные и мотивационные предикторы интеллектуальной продуктивности	794
Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров. Проблема знания о преобразовании в контексте изучения практического мышления	798
Г. В. Ожиганова. Духовные способности как предмет психологических исследований	806
В. П. Ростовский. Личностная адаптация и творчество	809
Т. И. Семенова. Интеллект и особенности защитных форм поведения	814
Т. Н. Тихомирова. Механизмы влияния социальной среды на способности	819
С. В. Щербаков. Личностные и когнитивные факторы социального интеллекта	824

БОРИС ФЕДОРОВИЧ ЛОМОВ – УЧЕНЫЙ, РУКОВОДИТЕЛЬ, ЧЕЛОВЕК (К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова

Российская психологическая наука богата интересными и разнообразными традициями, важными открытиями и достижениями, персонафицированными в деятельности многих отечественных ученых. Творческая деятельность Бориса Федоровича Ломова, без сомнения, представляют яркую страницу в летописи психологической науки. Талантливый ученый и выдающийся организатор науки, блестящий педагог и оратор, мудрый и внимательный наставник молодежи, прекрасный, чуткий, духовно богатый человек – таким запомнился Борис Федорович тем, кому судьба подарила счастливую возможность общаться с ним и работать под его руководством.

Борис Федорович родился 28 января 1927 г. в г. Горьком (ныне – Нижний Новгород) в простой рабочей семье. Его отец был портным, мать – домохозяйкой. В семье существовала атмосфера дружбы и взаимной поддержки. Борис Федорович с сестрой были непосредственно включены в трудовую жизнь семьи, воспитывались на примере родителей – людей работающих, добросовестных и ответственных. И именно это, по-видимому, стало базой формирования многих важных черт личности, отличавших Бориса Федоровича, – его высочайшей работоспособности, уважения к чужому труду и к человеку труда. Не случайно высшей оценкой научной работы в его устах были слова: «Работа очень хорошая. От нее потом пахнет».

Родители сумели зародить и поддержать у детей интерес к знаниям, стремление к саморазвитию. Они всегда оставались для Бориса Федорови-

ча высочайшим моральным авторитетом. И уже став зрелым человеком и известным ученым, Борис Федорович старался обсудить с ними наиболее важные свои жизненные решения и был искренне рад, получая родительское благословение.

Родившись в самом центре России, на великой русской реке Волге, Борис Федорович не мог не прочувствовать красоту родной природы. Видимо, именно в эти годы возникло и окрепло в его душе чувство любви к своей Родине, к ее просторам и святыням, которое выступает лейтмотивом в его юношеских стихах¹.

Это трепетное чувство любви к родному краю он пронес через всю свою жизнь, неоднократно высказывал его впоследствии, сравнивая красоты заокеанских стран с милым сердцу русским пейзажем. Борис Федорович был плоть от плоти русским человеком – открытым, добросердечным, искренним. Понятие «Родина» было для него святым, составляло основу его мировоззрения, определяло главные жизненные ценности.

Очень рано проявились в нем творческие интуиции. Он пробует себя в различных жанрах литературной деятельности, о чем свидетельствуют его стихи, басни, новеллы, рассказы, датированные 1944 годом. Поиск себя и острое стремление к творческой самореализации приводят его в 17-летнем возрасте в театральную студию. И здесь впервые он пережил настоящий успех, играя в ряде спектаклей и даже исполняя главные роли, например

¹ Научный архив ИП РАН. Ф. «Б. Ф. Ломов». Д. «Школьная тетрадь. Сочинения. 1944 г.».

роль Астрова в пьесе А. П. Чехова «Дядя Ваня». Казалось бы, было найдено дело по душе, которому он соответствовал в полной мере: красивый, обладающий выразительным голосом, эмоциональный, он органично вписался в театральный коллектив. Здесь, в студии, он обрел верных друзей; здесь же встретил и свою судьбу – Румянцеву Татьяну Степановну, ставшую впоследствии его женой, верным и преданным другом, главной жизненной опорой.

Однако вопрос о выборе жизненного пути не был окончательно решен. Борис Федорович серьезно размышлял над тем, чтобы стать театральным режиссером; привлекала его также профессия судостроителя.

Но неожиданно жизнь делает резкий поворот. От своего старшего двоюродного брата, Андрея Фирсова, студента психологического отделения философского факультета ЛГУ, Ломов впервые получает информацию о психологии, слышит восторженные отзывы о «главном» ленинградском психологе Борисе Герасимовиче Ананьеве, и это становится определяющим моментом в решении проблемы профессионального выбора. Полный ожиданий и надежд, он едет в Ленинград и в 1946 г., успешно сдав экзамены, поступает на отделение психологии философского факультета ЛГУ.

Учителями Ломова в университете, кроме Б. Г. Ананьева, были многие известные ученые – В. Н. Мясищев, А. В. Ярмоленко, В. И. Кауфман, Л. М. Веккер и др. Уже в студенческие годы Борис Федорович обнаружил интерес к исследовательской деятельности, к экспериментированию, самостоятельность мышления и творческие способности.

После окончания в 1951 г. с отличием университета Борис Федорович поступает в аспирантуру Ленинградского НИИ педагогики, где под руководством Б. Г. Ананьева исследует психологические проблемы политехнического обучения и в 1954 г. успешно защищает кандидатскую диссертацию на тему «Психологический анализ соотношения навыков рисования и черчения».

С 1957 г. начинается преподавательская и исследовательская деятельность Бориса Федоровича в Ленинградском университете, где он читал курсы лекций по экспериментальной психологии, психологии труда и инженерной психологии, математической статистике. По отзывам студентов, слушавших его, Ломов был прекрасным и одним из любимых лекторов. Его лекции привлекали глубиной и основательностью материала, оригинальностью суждений, живостью и доходчивостью изложения самых сложных вопросов, свободой владения предметом. За этим стояла, без сомнения, огромная подготовительная работа. Навсегда сохранится у Бориса Федоровича привычка чрезвычайно тщательно и ответственно готовиться к любому выступлению – будь

то доклад на научном конгрессе или отчет на рядовом собрании трудового коллектива института. Он всегда с огромным уважением относился к слушателям, не позволяя себе экспромтных, непродуманных выступлений, заранее намечая круг обсуждаемых вопросов и подробный план их изложения. У каждого, кто наблюдал его в этих ситуациях, сохранился яркий образ, как он, выходя на трибуну, вынимает из нагрудного кармана сложенный в несколько раз лист, разворачивает его и начинает выступление, говоря свободно, интересно, выразительно, интонационно подчеркивая наиболее важные мысли.

Активность и инициатива молодого ученого, его ярко проявившийся организаторский талант приводят к тому, что он становится одним из ближайших соратников и помощников Б. Г. Ананьева в деле создания в ЛГУ факультета психологии. И именно Ломову, как наиболее перспективному ученому и руководителю, Ананьев доверил свое детище, рекомендовав его в 1966 г. на должность первого декана факультета. За короткий срок руководства факультетом Борис Федорович проводит большую научно-организационную работу, особенно по части создания учебных экспериментальных лабораторий. При нем факультет проходит самый сложный, начальный, момент своей истории, обретает свое лицо.

Исследовательские интересы Бориса Федоровича на первом этапе его научного творчества связаны с разработкой общепсихологической проблематики. Он изучает особенности пространственных представлений и бимануального осязания, проводит экспериментальное исследование взаимодействия рук в процессе ощупывания и теоретически обосновывает роль осязания в осуществлении практических действий, рассматривает проблему формирования и динамики чувственных образов и графических навыков. Результатом явилась его работа «Формирование графических знаний и навыков у школьников» (1959), отмеченная премией Ленинградского НИИ педагогики, а также подготовленный совместно с Б. Г. Ананьевым, Л. М. Веккером, А. В. Ярмоленко труд «Осязание в процессах познания и труда» (1959), удостоенный премии им. К. Д. Ушинского.

1960-е годы в нашей стране ознаменовались серьезными сдвигами в области научно-технического прогресса. Появление новых сложных технических систем, развитие автоматизации производства объективно делало остро актуальной проблему взаимодействия человека и техники. И Борис Федорович, уловив и осознав указанную тенденцию, включается в разработку новых сложных и ответственных проблем, став, по существу, одним из создателей отечественной инженерной психологии. Предмет его изучения – проблемы информационного взаимодействия человека и технических устройств; поиск оптимальных форм

и способов управления механизмами и технологическими процессами; исследование закономерностей приема, передачи, переработки, хранения, воспроизводства и использования информации; обоснование места человека как центрального звена системы управления и субъекта трудового процесса. Им были определены основополагающие научные принципы отечественной инженерной психологии, ее программа, задачи и пути развития. Результатом явились монографические работы: «Человек и техника» (1966), получившая первую премию ЛГУ; «Человек в системе управления» (1967); позже – «Человек и автоматы» (1984) и др.

В 1963 г. Борис Федорович защищает докторскую диссертацию по проблемам инженерной психологии и получает звание профессора. В 1965 г. он избирается членом-корреспондентом АПН РСФСР, а в 1968 г. – членом-корреспондентом АПН СССР.

Борис Федорович вошел в историю психологии как создатель первой в нашей стране лаборатории инженерной психологии, организованной им в 1959 г. на базе Ленинградского университета. Здесь под его руководством начинали свой путь в науке многие впоследствии известные ученые, накапливался опыт проведения инженерно-психологических исследований, отрабатывались формы взаимодействия с практикой. На многочисленных научных конференциях, организуемых под руководством Ломова, формулировались и обсуждались узловые научные проблемы инженерной психологии, рассматривались ее прикладные аспекты.

Причем речь шла не просто о создании новой области знания – инженерной психологии – и формировании оригинальной новой научной школы. Результат был значительно масштабнее, имел глубокий исторический смысл. Психология в 1950–60-е годы находилась на перепутье, в зоне исторических бифуркаций. Еще оставались в памяти жестокие репрессии 1930-х годов, обрушившиеся на психологию, чрезвычайно болезненно и остро переживались итоги Павловской сессии. И в этих условиях появление в науке новой популяции талантливой молодежи, заявившей о готовности и способности решать самые сложные и острые проблемы жизни, было важным шагом в направлении разрушения искусственно созданного усилиями идеологов статуса психологии как науки, имеющей чрезвычайно узкую зону практического применения.

В эти годы особенно ярко проявилась та черта научного мышления Бориса Федоровича, которая выгодно отличала его и позволила выдвинуться в число лидеров отечественной психологии, – его высокая социальная сензитивность к запросам жизни, умение переформулировать практические задачи на языке науки, доводить научные идеи до их конкретного воплощения. Не у каждого ученого есть этот дар. Борис Федорович обладал им

в полной мере. Он тонко чувствовал жизнь, ее «болевые точки», рассматривал психологию не как абстрактно-кабинетное знание, а как ту сферу науки, которая должна изучать живого, реального человека в его конкретной жизнедеятельности. И в этом смысле он продолжал лучшие традиции отечественной науки. Указанная ориентация, усиливаясь с годами, превратится в его научное кредо, оформится в виде сформулированного им принципа единства теории, эксперимента и практики применительно к решению комплексных, включая психологические, проблем человека.

И хотя находились люди, упрекавшие Ломова в стремлении заземлить психологию, технократизировать ее, но, думается, эти утверждения были обусловлены непониманием плодотворности и новаторства его подхода, нежеланием расставаться с привычными формами организации научной работы, а главное – страхом представить свои научные результаты на беспристрастный и объективный суд практики. Тем более безосновательны были оценки Бориса Федоровича лишь как узко ориентированного ученого, специалиста прикладной ориентации. В том то и суть, что Борис Федорович удивительным образом сочетал в себе способности и глубочайшего теоретика, методолога психологии, и тонкого ученого-экспериментатора, и смелого, изобретательного психолога-практика. И именно это уникальное сочетание способностей Ломова, широта и многогранность его научных интересов и направленный творческой деятельности определили в немалой степени назначение его директором первого в стране психологического института в системе Академии наук СССР.

Это решение, принятое президентом АН СССР, академиком Келдышем, предвзялось его общением с Ломовым по широкому кругу проблем, касающихся места психологии в решении фундаментальных проблем науки и общественной практики. Ответы Ломова на запросы Президиума АН СССР продемонстрировали его научную и гражданскую зрелость, новаторство и перспективность его взглядов. И 16 декабря 1971 г. был подписан указ Президиума о создании Института психологии АН СССР и назначении Бориса Федоровича его директором.

Опираясь на принципы системной методологии и опыт своих предшественников и учителей в области разработки проблем комплексного человекознания – В. М. Бехтерева, П. К. Анохина, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, В. П. Кузьмина и др., – Ломов обосновал научную стратегию развития Института, включающую целостный подход в изучении психической реальности, сочетание фундаментальных и прикладных исследований, использование разнообразных концептуальных оснований при разработке актуальных теоретических и практических

проблем психологии. Указанная идеология была воплощена в научно-организационной структуре Института, представленной лабораториями, охватывающими своей проблематикой все этажи психики – от ее природного нейрофизиологического фундамента и до высших общепсихологических и социально-психологических уровней. Под руководством Ломова Институт превратился в авторитетный, продуктивно работающий центр научных и практических психологических исследований.

Б. Ф. Ломов – создатель и первый главный редактор «Психологического журнала». Его научный авторитет позволил ему укрепить взаимодействие психологов нашей страны, а также активизировать и расширить связи советской психологии с международным психологическим сообществом.

В 1976 г. Борис Федорович становится членом-корреспондентом АН СССР. Признанием его авторитета и лидерских позиций в психологии было неоднократное избрание его председателем Общества психологов СССР, членом и вице-президентом Международной ассоциации психологов.

Чрезвычайно плодотворным «московский» период жизни был и в творческом отношении.

Главное внимание Б. Ф. Ломов по-прежнему уделял проблемам общей психологии. Он изучал зрительное восприятие; исследовал роль антиципации в структуре деятельности и разработал концепцию уровней процессов антиципации, представленную в совместной с Е. Н. Сурковым работе «Антиципация в структуре деятельности» (1980). Одна из основных проблем его научного творчества – проблема психического образа – рассматривалась применительно к особенностям конкретных видов деятельности; исследовались роль и функции психического образа в регуляции деятельности (см. выполненную в соавторстве с Н. Д. Заваловой и В. А. Пономаренко работу «Образ в системе психической регуляции деятельности», 1986).

Серьезное внимание уделялось также изучению коммуникативных функций психики. В связи с этим Борис Федорович обратился к проблеме общения, выдвинув и глубоко обосновав общепсихологический подход к ее изучению. Общение рассматривалось им как особая, отличная от деятельности, исходно первичная сфера бытия человека, как система субъектно-субъектных отношений, имеющая специфическую структуру и функции, но в то же время органически связанная с другими сторонами целостной жизнедеятельности человека. Доказывая неправомерность развития психологических исследований лишь в русле деятельностной парадигмы, говоря о необходимости рассмотрения психики в аспектах разных сторон жизнедеятельности человека, о переходе от изучения человека лишь в его взаимодействии с предметным миром к исследованию системы межличностных отношений разных уровней, Ломов тем самым по существу вводил в пси-

хологию принципы научного плюрализма и гуманизма, расширял систему базовых категорий, открывал новые горизонты и перспективные направления развития психологии.

Им была выдвинута, всесторонне теоретически обоснована и эмпирически исследована проблема «общение и познавательные процессы». В контексте общения непосредственно Ломовым и его учениками и последователями изучены различные психические процессы, свойства и состояния. Результатом явился целый ряд трудов: «Проблема общения в психологии» (1981), «Психологические исследования общения» (1985), «Общение и познание» (1990) и др.

Большое внимание уделялось Борисом Федоровичем психологии управления, рассмотрению психологических особенностей деятельности руководителя, специфики взаимодействия в системе «руководитель–подчиненный». Им разрабатывались проблемы авиационной и космической психологии. Оригинальным вкладом в развитие социально-психологического знания явилась предложенная им концепция психологического исследования личности в контексте ее социального бытия, включенности в систему общественных связей и отношений.

Потребность обобщения огромного, полученного им в разных областях психологии материала логично приводит к смещению приоритетов в область разработки методологических проблем психологии, чему посвящены последние и, как нам представляется, наиболее значимые труды – «Психологическая наука и общественная практика» (1973); «Методологические и теоретические проблемы психологии» (1984).

В них содержится анализ категориального аппарата психологической науки, ее законов и принципов; раскрываются роль и место психологии в системе других наук; обосновывается единство и системное строение психологического знания; рассматриваются его современное состояние и тенденции развития.

Б. Ф. Ломов – один из создателей системного подхода в психологии, который и сегодня, в период обострения методологической рефлексии, обусловленного новыми социальными условиями развития российской психологии, выступает в качестве ее наиболее надежного и глубоко проработанного методолого-теоретического фундамента

Наиболее масштабными задачами общегосударственного значения, решаемыми Борисом Федоровичем, стала разработка проектов организации психологической службы, создания единой системы психологической науки, развития и совершенствования подготовки психологических кадров. К сожалению, эти важные задачи, ориентированные на раскрытие социальных ресурсов психологии, интеграцию психологического сообщества, повышение статуса психологии в общест-

ве, оказались несколько обесцененными в исторический период 1990-х годов.

Как ученого Бориса Федоровича отличали высочайший профессионализм, многогранность научных интересов, системный характер мышления, новаторство и творческий характер постановки и решения задач.

Уникальность Ломова как ученого и организатора науки дополнялась и в немалой степени определялась уникальностью его личности, что проявлялось в стиле его руководства, в тональности обращения и формах общения с людьми.

Борис Федорович являлся подлинным интеллигентом, человеком добрым, глубоко порядочным, толерантным к различным взглядам. Несмотря на наличие устойчивых научных приоритетов, он с уважением относился к иным точкам зрения, никогда не пытался навязать сотрудникам свои научные подходы и представления. В Институте работали воспитанники и приверженцы разных научных школ – Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, П. К. Анохина и др., – и никто не слышал от директора неприятия их взглядов. Более того, предложенная им системная методология позволяла каждому найти свое место в целостном, многоаспектном изучении человека, обеспечивала свободу выбора научной позиции и одновременно интеграцию различных подходов в рамках создаваемой им научной школы.

Поражала широта души Бориса Федоровича, умение щедро делиться с окружающими своими идеями и замыслами. Его отличали внимание и интерес к людям, доброжелательность и открытость, сочетающиеся с высокой принципиальностью, человеческой надежностью, умением брать на себя всю полноту ответственности.

В отношении с подчиненными Борис Федорович использовал, в первую очередь, метод поддержки и поощрения, на которые он не скупился, не оставляя вне своего внимания ни одного, пусть даже небольшого, научного успеха или достижения, искренне радуясь им. Высказывая же заслуженные кем-либо порицания, он делал это

в удивительно мягкой форме, не унижающей и не обижающей человека.

В каждом сотруднике он пытался найти наиболее сильные стороны и апеллировал именно к ним, стимулируя тем самым человека к развитию, к раскрытию его внутренних резервов. Вразумляя некоторых не в меру горячих и бескомпромиссных сотрудников, он неоднократно повторял фразы, мудрость которых осознается с годами все больше и больше: «Нет идеальных людей; учитесь воспринимать человека таким, каков он есть, ищите пути взаимодействия с ним» или «Работайте с теми, кто есть» и т. п.

Будучи выдающимся ученым, Борис Федорович сумел остаться человеком простым, доступным, глубоко демократичным. Он обладал огромным человеческим обаянием, особым психологическим магнетизмом, притягивающим к нему людей, обеспечивающим ему лидерские позиции в научном сообществе. Его не только уважали, но и искренне любили. Очевидно, что Борис Федорович был для нас гораздо больше, чем только руководитель; он был Наставником, Учителем, преподавшим нам бесценные уроки человечности, гуманности, преданности научным идеалам. И учил не словами, а самой своей жизнью, своим отношением к науке, своей нравственной позицией.

Жизнь и творческий путь Б. Ф. Ломова – образец самоотверженного служения науке, высочайшей самоотдачи делу укрепления отечественной психологии, выполнения своего гражданского долга.

Масштаб ученого определяется перспективностью и исторической востребованностью его идей. Масштаб личности определяется теми добрыми делами, которые совершил человек; тем позитивным следом, который он оставил в умах и сердцах людей. И с этой точки зрения и идеи, и человеческий образ Бориса Федоровича выдержали испытание временем. Они и сегодня ориентируют нас и помогают в решении наших научных и жизненных проблем, являются критериями их оценки; они задают перспективу завтрашнего дня психологической науки.

РАЗДЕЛ ПЕРВЫЙ

ВКЛАД Б. Ф. ЛОМОВА В РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Великие люди сами сооружают себе пьедестал; статую ставит будущее.

В. М. Гюго

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В. А. Барабанщиков (Москва)

Наиболее значительный вклад Бориса Федоровича Ломова в развитие методологии психологической науки связан с разработкой принципа системности и отвечающего ему системного подхода. Согласно этому принципу, изучаемый предмет рассматривается с точки зрения организованного целого и обладает свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей. Специфика системного познания состоит в возможности описания, объяснения и понимания интегральных образований психики и поведения.

Системный подход был сформулирован Б. Ф. Ломовым в 70-х годах ушедшего столетия на волне системного движения в науке и философии (Блауберг, Юдин, 1973; Садовский, 1974; Кузьмин, 1980), однако, в отличие от общей теории систем, он предназначался для решения проблем психологического познания. Его целесообразность обуславливалась рядом обстоятельств.

Прежде всего, накопленные в психологии знания подводили к выводу о целостной природе психических явлений. Включаясь во всеобщую взаимосвязь событий материального мира, психические явления обнаруживают уникальное единство разнообразных качеств и свойств. В разных отношениях психическое открывается как отражение действительности, отношение к ней, функция мозга, регулятор поведения, деятельности и общения, как природное и социальное, сознательное и бессознательное. В совокупности они выступают как «функциональный организм», позволяющий человеку успешно ориентироваться, познавать, коммуницировать и действовать

в постоянно меняющемся мире. Психика объективно выступает как сложно организованное целое, или *органическая система*, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы.

Другой причиной обращения к принципу системности стали высокие темпы дифференциации психологического знания и связанная с этим методологическая и теоретическая разобщенность исследований. Данная тенденция обостряла проблему когерентности психологии, т. е. возможности ее существования как единой науки, и создавала почву для редукционизма и эклектики. Первостепенное значение приобретал вопрос о *способах объединения* разнородного психологического знания и его *синтезах* более высокого порядка.

Наконец, нельзя не отметить внедрения психологических концепций в различные сферы общественной практики. Возникла необходимость в методологии, позволяющей использовать научное знание в реальной жизни и деятельности людей, а это требовало *системного анализа* самой *практической сферы* – «реального объекта», способов его соотнесения с теоретической моделью и учета взаимосвязи психологии со смежными научными дисциплинами.

В отличие от структурализма и структурно-функционального анализа, весьма популярных в то время, системный подход опирался на более широкий понятийный базис, включающий такие конструкты, как «организация», «иерархия», «структура», «связь», «отношение», «элемент», «управление» и др., что приводило к более диф-

ференцированным представлениям о целостностях. В частности, открывалась возможность более адекватно выражать в психологии диалектику биологического и социального, сознательного и бессознательного, включать в анализ субъекта психических явлений, раскрывать закономерности развития целостных образований.

Версия системного подхода, предложенная Ломовым, опиралась на богатейший опыт отечественной науки: (1) представления о системной организации психических процессов и функций (Ананьев, 1960, 1980); (2) принцип детерминизма (Рубинштейн, 1957, 1973); (3) теорию функциональной системы (Анохин, 1975, 1978); (4) концепцию свойств нервной системы (Теплов, 1985; Небылицын, 1966) и т.д. Значительное влияние на взгляды Б. Ф. Ломова оказали философско-методологические работы В. П. Кузьмина (Кузьмин, 1980), в которых акцентировались понятия органической целостности и интегрального качества. Объединение системных идей и наработок, представленных в различных областях психологии и смежных с нею дисциплинах, позволило содержательно конкретизировать принцип системности и использовать его в роли стержневого инструмента психологического познания (Ломов, 1975, 1984, 1991, 1996).

В отличие от теоретиков общей теории систем (Блауберг, Юдин, 1973; Садовский, 1974), Ломов подчеркивал специфичность и разнообразие целостных образований психики, их зависимость от сферы бытия, уровней организации и развития. Моносистемный взгляд на природу целостностей, их компонентов и структуру Ломов дополнил *полисистемным*, выделив объективные основания интегральных качеств и свойств. Он показал, что, включаясь в те или иные системы отношений, человек, его психика и поведение проявляются лишь в определенных планах и обнаруживают качества, которые отсутствуют в других системах. Поскольку объемлющих макросистем оказывается несколько, психические явления всегда выступают как своеобразные «качественные узлы». Отсюда вытекают нормы описания предмета исследования, образующие методологическое ядро предложенного подхода (Ломов, 1975, 1984).

Психические явления рассматриваются в *четырёх планах*. *Первый план* фиксирует взаимосвязь изучаемого явления с явлениями того же класса. Психика рассматривается здесь как субъективное отражение действительности, выступающее в ряду других видов отражения (абиотического, биологического и социального), и регулятор активности субъекта (его деятельности, общения, игры, познания). *Второй план* анализа определяет всю совокупность психических явлений как относительно самостоятельное целое (систему). В качестве компонентов психики выделяются не отдельные процессы, а относительно самосто-

ятельные функциональные образования. В частности, Б. Ф. Ломов дифференцирует когнитивную, регулятивную и коммуникативную подсистемы, которые обеспечивают различные формы взаимосвязи индивида с окружающей средой. *Третий план* исследования фиксирует психические явления в их отношении к системам более высокого уровня. Так, включаясь в социальную систему, человеческий индивид становится носителем социального качества и выступает как личность; включаясь в систему биологических отношений со средой, он предстает как носитель природных качеств, как организм; в физической системе отношений индивид открывается как тело, обладающее массой, температурой, плотностью и т.п. Каждая из систем становится основанием разнообразных свойств человека: материально-структурных, функциональных или системных. Наконец, *четвертый план* раскрывает психические явления как движение микросистем, или нейрональных интеграций; психика выступает здесь как отражательная функция мозга. Целостное описание психики предполагает сочетание всех планов исследования.

Интегральность психических явлений предполагает учеты их *многомерности* и разных систем координат. Ни одно из измерений, сколь бы существенным оно ни было, не может охватить всего явления в целом. Понять целое на основании его отдельного измерения «так же невозможно, как невозможно восстановить сложное объемное тело по изображению одной-единственной его проекции на плоскость» (Ломов, 1984, с. 93). Важнейшая задача теоретико-методологической работы состоит в том, чтобы объединить различные меры и способы измерения одних и тех же явлений, по выражению Ломова, «связать их в единый узел». Это означает также, что система психических явлений должна исследоваться как *многоуровневая*. Она дифференцируется на когнитивную, регулятивную и коммуникативную подсистемы, каждая из которых имеет вертикальную структуру. В частности, когнитивная подсистема включает сенсорно-перцептивный, представленческий и речемыслительный уровни. Действие этого принципа распространяется далее на отдельные психические процессы, свойства и состояния.

Системный подход предполагает учет совокупности *разнопорядковых качеств и свойств* человека (материально-структурных, функциональных, системных). Они организованы в некоторое целое, напоминающее по своему строению пирамиду: на вершине размещаются наиболее общие свойства, в основании – специфицирующие их свойства *n*-го порядка, а грани символизируют различные категории свойств. Ломов считал, что разработка научной классификации свойств человека «могла бы сыграть в психологии (в науках о человеке вообще) не меньшую роль, чем,

например, периодическая система Менделеева – в химии» (там же, с. 98).

Другая особенность ломовской версии системного подхода заключается в рассмотрении в качестве систем не только психических явлений, но и условий их функционирования и развития. Этот путь приводит к представлению о *системной детерминации* психики и поведения человека. По мнению Ломова, за многомерностью, многоплановостью и многоуровневостью психического стоит множественность разнотипных детерминант, функционально объединенных в динамическое целое. Наряду с причинно-следственными связями, в их число входят общие и специальные предпосылки психических явлений, опосредствующие звенья, внешние и внутренние факторы и др. Разные детерминанты действуют как параллельно, так и последовательно, имеют ограниченную «зону влияния» и «вес». Соотношение между детерминантами очень подвижно. То, что в одних условиях выступает в роли предпосылки, в других может оказаться причиной, фактором или опосредствующим звеном, и наоборот. Закономерное движение этого целого является необходимым условием и одновременно результатом развития человека, его психики и поведения. При этом сами психические явления играют роль важнейших детерминант биологических и социальных процессов.

Психическое как система существует только в *развитии*, которое реализуется как полисистемный процесс. Поэтому свойства, проявляющиеся на разных этапах, стадиях или фазах онтогенеза человека, не могут быть выведены из одного-единственного основания, например биологического и социального. Психическое развитие характеризуется движением своих оснований, системностью ведущих детерминант, возникновением, формированием и преобразованием функционально необходимых свойств или качеств. Системный подход предполагает многообразие источников и движущих сил психического развития человека, которое всегда связано с системой противоречий (между разными свойствами, уровнями, планами, основаниями и т. п.) и предполагает различные пути их разрешения.

Любой результат развития (когнитивный, личностный, операциональный), достигнутый на той или иной его стадии, включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутреннего фактора, предпосылок или опосредствующего звена по отношению к результату следующей стадии. Тем самым складывается иной комплекс обстоятельств, обеспечивающий возможность перехода психического на новую ступень развития. Динамика стадий (этапов, фаз) порождения и развития психических явлений выражает движение всей системы детерминант, которая непрерывно доопределяется в ходе развития и потому никогда не может быть предсказана полностью. По линии

системной детерминации психики прослеживается связь предлагаемого подхода с синергетикой (Пригожин, 1985; Хакен, 1980).

Разработанные представления открывали новые или недостаточно выделяемые измерения детерминационных процессов в психологии: их динамичность, нелинейность, взаимную опосредованность, гетерохронность и др., нацеливая исследователя на поиск всей совокупности обстоятельств (как внешних, так и внутренних), порождающих изучаемое явление. По своему содержанию они являются конкретизацией принципа детерминизма (Рубинштейн, 1957) и диалектически понятого процесса развития (Ананьев, 1980; Рубинштейн, 1957).

Формы реализации системного подхода в различные периоды творчества Б. Ф. Ломова были различными и во многом задавались содержанием конкретных проблем, которые он решал. К их числу относятся: психическая регуляция деятельности (Завалова, Ломов, Пономаренко, 1986); структура и функции общения (Ломов, Беляева, Носуленко, 1986); информационное взаимодействие в системах «человек–техника» (Ломов, 1966, 1977); уровни антиципации (Ломов, Сурков, 1980); формирование воображения (Ломов, 1959; Ботвинников, Ломов, 1979); механизмы зрительного восприятия (Андреева, Вергелес, Ломов, 1975) и осязания (Ананьев, Веккер, Ломов, Ярмоленко, 1959). Разнообразие тематики объединяло представление об отражательной природе психических явлений и их субъективном, т. е. пристрастном характере. С позиций системного подхода Ломов раскрыл структуру психического отражения, его функции, свойства, ряд механизмов, уровни организации, взаимосвязь отражения с деятельностью и общением. Взятые в совокупности результаты проведенных исследований образуют основу *системной концепции* психики. Именно она, а не системный подход как таковой, соотносится с вариантами теорий деятельности, познания и общения.

Согласно Ломову, системна не только психика, но и процесс ее познания, начиная с планирования и организации эксперимента и до установления законов, субординации понятий и принципов.

Категориальный аппарат науки рассматривается им как совокупность взаимозависимых понятий, раскрывающих предмет психологии в его сущностных связях и отношениях. Любая отдельная категория фиксирует лишь один из аспектов исследуемой реальности и имеет ограниченную сферу применения. Попытки рассмотреть все многообразие психических явлений через «призму единственной категории неизбежно ведут к смазыванию различий между ними; закрывается возможность исследования реальных взаимосвязей и взаимопереходов» (Ломов, 1984, с. 396–397). Именно система базовых категорий (включающая категории отражения, деятельности, личности,

общения, а также понятия «биологическое» и «социальное») позволяет реконструировать «объемное» целое, раскрыть психические явления в тех связях и отношениях, в которых они реально существуют в действительности. Через отнесенность к системе категорий психологические понятия занимают определенное место в структуре конкретно-научного знания, приобретая необходимую строгость.

Системный взгляд на организацию знания захватывает и методологические принципы психологии, которые нередко рассматриваются как лежащие в плоскости некоторого общего основания науки. Альтернативой рядоположенности становится субординация и координация принципов, требования оценки сферы их влияния, условий применения и переноса на решение разноплановых проблем. Так, принципы детерминизма и личности отличаются друг от друга степенью общности, имеют различные (хотя и пересекающиеся) сферы действия, по-разному раскрываются в рамках различных областей психологии. «Разведение» принципов, выявление их места в более широкой системе выступает в качестве специальной методологической задачи.

То же самое можно сказать относительно законов психологии. «Они относятся к разным уровням психического, раскрывают его разные измерения, как бы берут психическое в разных срезах, плоскостях», – пишет Б. Ф. Ломов (там же, с. 111). Каждая группа законов фиксирует существенные, устойчивые и необходимые связи психического в какой-то определенной плоскости и предполагает ограниченный круг условий своего проявления.

В истории психологической науки сложились две конкурирующие стратегии исследования. Первая из них разделяет сложное целое на составные элементы (например, на ощущения или реакции), вторая – выделяет молярные единицы психики, содержащие свойства целого (например, гештальт или действие). Анализ показывает, что первая стратегия по существу разрушает целостность психического, вторая – ведет к умножению числа единиц. Высказываясь против универсализации «клеточек» психического, всегда связанных с отдельными категориями, Ломов отмечает, что «ценность любой стратегии анализа и синтеза психических явлений определяется тем, в какой мере она позволяет раскрывать законы развития психики в контексте реального бытия человека» (там же, с. 76).

Одним из первых Ломов обратил внимание на собственную организацию предметного поля науки и указал на необходимость избегать лобовых столкновений подходов, концепций и методов. Предметное поле психологии выступило в его работах как многомерное иерархическое образование. Этот шаг подводил к принципиально иной стратегии познания. Важным становилось не толь-

ко обоснование, подтверждение или опровержение конкретной теории, гипотезы или полученных данных, но и раскрытие их места в системе знания, установление «ипостасей» или форм проявления, поиск путей их взаимосвязей и взаимопереходов. Идея построения здания психологической науки на основе какой-либо одной категории – весьма популярная в XX столетии – воспринималась им как методологическая иллюзия.

При постановке и решении практических задач, а также при анализе соотношения прикладных и фундаментальных исследований Ломов руководствовался принципом *единства теории, эксперимента и практики*. Согласно развиваемым им представлениям, круг научных проблем и подходы к их разработке обусловлены запросами общественной практикой: с нее начинается и к ней, в конечном счете, приходит психологическое познание. Разработка прикладных проблем обогащает психологию новыми данными, методами, идеями. Последние требуют соответствующего осмысления, концептуального синтеза, который можно осуществить лишь на базе теории. Теоретические же разработки неминуемо выводят на эксперимент, позволяющий получать дополнительные данные и верифицировать возникающие гипотезы. Сама экспериментальная процедура нередко превращается в практическую – диагностику того или иного психологического качества человека или метод воздействия на него. Теория, эксперимент и практика образуют единый цикл движения психологического знания, всегда имеющий тройкий эффект: на «полюсе» теории – реконструкцию «идеального объекта»; на «полюсе» эксперимента – новые исследовательские технологии; на «полюсе» практики – метод решения практической задачи. Развитие системы «теория–эксперимент–практика» рассматривалось Ломовым как механизм непрерывного расширения объема совокупного психологического знания, смены его форм и типов.

Согласно Ломову, эффективная реализация принципа системности в психологии предполагает два условия.

Во-первых, *центрированность исследований на человеке* (антропоцентризм), который определяется в качестве основного объекта психологического познания. Человек, по выражению Ломова, есть «сложнейшая из известных науке систем, обладающая уникальными характеристиками, и, прежде всего, способностью к саморегуляции» (там же, с. 78). Природа саморегуляции, самоорганизации и саморазвития человека как самостоятельной ценности, пожалуй, главный вопрос, на который пытался ответить исследователь.

Вторым условием является *комплексный, междисциплинарный подход к природе человека*. Включаясь в разные связи и отношения с действительностью, человек открывается в разных сво-

их гранях, каждая из которых может стать предметом изучения специальных наук. Он выступает и как организм, и как личность, и как индивидуальность, и как субъект жизни в его различных проявлениях. Фиксируя качественное многообразие объекта исследования, комплексный подход позволяет наиболее полно определить существенные характеристики человека и открывает возможность эффективного использования разнопланового знания в решении практических задач. Изучение психики человека в качестве системы представляется Ломову ключом к решению главной проблемы комплексного подхода – синтеза разнотипного знания.

Многолетние исследования, проведенные Ломовым и его сотрудниками, показывают, что обращение к принципу системности в психологии соответствует ее состоянию и генеральной тенденции развития. Системный подход вводит в психологию многополярный взгляд на изучаемые явления, возможность разработки конкретной логики их взаимопереходов, а также конструирование интегративного знания, которое не только глубоко отражает сущность изучаемых явлений (их гетерогенность, текучесть, недизъюнктивность), но и наиболее приспособлено для решения практических задач. Раскрывая односторонность концептуальной базы и средств традиционных исследований, системный подход создает предпосылки для формирования более адекватных теоретических построений, объяснительных принципов и способов организации знания.

Безусловная заслуга Б. Ф. Ломова как методолога состоит в том, что он раскрыл принцип системности в *единстве с принципами детерминизма и развития*, играющими в психологии ключевую роль. Более того, этот принцип вводился не локально, а *тотально*, охватив всю психологию в целом. Предложенная Ломовым версия системного подхода сама являлась системной, т. е. многомерной, сложно организованной и развивающейся. Для Б. Ф. Ломова системный подход был больше, чем инструмент познания. Он выражал важнейший элемент его мировоззрения и характерный способ мышления. По существу, это был главный «нерв» его исследований, причем задолго до публикации программной статьи в «Вопросах психологии» (Ломов, 1975).

За последние 15–20 лет предпосылки системного подхода в психологии не только не исчезли, но и упрочились. Остро стоит вопрос о природе психического как многокачественного целого. Не решена проблема синтеза разнородного знания о психических явлениях. Усилилось противостояние естественнонаучной и гуманитарных парадигм в психологии. Противоречиво протекает «вращение» психологической науки в различные сферы практики. В связи с этим подход, разработанный Ломовым, сохраняет свое конструктивное

и эвристическое значение. На его основе ведутся исследования не только в Институте психологии РАН, но и во многих научных центрах нашей страны и за рубежом (Барабанщиков, 2000, 2003; Принцип системности в психологических исследованиях, 1990; Барабанщиков, Носуленко, 2004; и др.).

В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии на сегодняшний день выступают две задачи: 1) построение на основе принципа системности *предмета* и 2) разработка системного *метода* познания психических явлений. Полнота и эффективность решения названных задач определяют уровень развития системных исследований в целом. При этом речь не идет о построении умозрительных моделей психики как таковой. Перспективной представляется другая стратегия – системный анализ интегральных психических образований, сохраняющих «печатать» единства внутреннего мира человека (Барабанщиков, 2003, 2006). Она предполагает обращение к локальным предметам и разработку специальных методов исследования конкретных психических явлений.

Как и прежде рассмотренная версия системного подхода остается открытой новому знанию и тенденциям развития науки. В этой связи целесообразно учитывать два обстоятельства: появление неклассических форм системного подхода (Пригожин, 1985; Хакен, 1980; Князева, Курдюмова, 2002) и изменение приоритетов российской психологии в новейший период ее истории (Абульханова, Березина, 2001; Барабанщиков, 2000, 2002; Барабанщиков, Носуленко, 2004; Знаков, Рябкина, 2005; Кольцова, 2004; Психологическая наука в России XX столетия..., 1977; Barabanshikov, 2006; и др.).

Начиная с середины 80-х годов, и особенно в 90-е годы, бурное развитие получила синергетическая ветвь системного движения. Если раньше исследователей интересовало устройство систем и механизмы их функционирования, то на новом этапе главными становятся *процессы самоорганизации и саморазвития*. Идея спонтанного возникновения порядка из хаоса, т. е. возникновения целостности, принципиальная непредсказуемость поведения систем в точках бифуркации, созидательная роль положительных обратных связей и др., распространившись в науке и философии, активно проникают и в психологию. Появились синергетические концепции восприятия, мышления, психических состояний, обучения; делаются попытки использования синергетического подхода в решении задач организации психологического знания (Самоорганизация и наука..., 1994; Синергетика и психология, 2004; Системный подход в современной науке, 2004; Прохоров, 1998; Хакен, 1980; Хакен-Крелль, 2002). И хотя вопрос о правомерности переноса абиотических форм движения материи на биологические, особенно на социальные, формы остается открытым (Митькин, 1998,

2005), существенное значение имеют не столько конкретные способы реализации положений синергетики в психологии, сколько ее мировоззренческий план. В новой картине мира возникают иные предпочтения. В частности, вводится более глубокое понимание реального времени, несводимого к хронометрии или хронологии. Подчеркивается непрерывность пребывания сложных систем в переходном состоянии. Обращается внимание на множественность путей и стратегий развития самоорганизующейся системы в заданной среде. Отмечается важнейшая роль случайности. Принципиальное значение получает потенциальное бытие системы и условия его реализации. Меняется и отношение к представлению о неопределенности, которая квалифицируется не как препятствие на пути к знанию, а позитивно, как возможность творить и понимать.

Все это имеет непосредственное отношение к исследованию поведения человека и его психики. Нормативная база принципа системности в психологии *расширяется*, причем доминирующим оказывается *генетическое* направление системных исследований. В данном контексте ключевую роль приобретают способы порождения психических образований, закономерности их трансформаций, соотношение актуального и потенциального в психическом развитии и многое другое.

Безусловно, возникновение или порождение нового как психологическая проблема, в частности как проблема психологии мышления, давно и продуктивно исследуется в науке (Вертгеймер, 1987; Пономарев, 1978; Тихомиров, 1984; Рубинштейн, 1958). Речь идет об обращении к *порождению как методологическому понятию* и созданию на его основе новой логики психологического познания. Дело в том, что принятые в психологии исследовательские процедуры ориентированы на изучение преимущественно результативных форм психических явлений. Структурные образующие психических процессов (например, такие, как «субъект» и «объект», «образ» и «понятие») изначально рассматриваются как *сложившиеся*, т. е. уже данные. Тем самым субъект дизъюнктивно противопоставляется объекту, образ либо понятие отделяются от других модальностей психики и активности субъекта, а психический акт «вырезается» из контекста жизни человека и исследуется как бы с нуля, преимущественно в формально-динамическом плане. Даже тогда, когда исследователям удается выделить генетические характеристики процесса, например последовательность стадий формирования образа, они рассматриваются вне порождающего их основания, безотносительно к своим предпосылкам и последующей «судьбе», как нечто, имеющее самостоятельное значение. Все это приводит к тому, что используемый понятийный аппарат не соот-

ветствует природе изучаемого явления, а познание фиксирует лишь поверхностный слой его организации.

Расширение принципа системности связано и с другой чертой российской психологии – усилением *субъектного подхода* к анализу психики и поведения, тесно связанному с именем С.Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1957, 1973; Абульханова-Славская, Брушлинский, 1989). Субъект рассматривается здесь онтологически, как структурный уровень бытия, «центр его перестройки». Это конкретная личность, которая разрешает противоречия между притязаниями и способностями, с одной стороны, и требованиями и условиями выполняемых форм активности – с другой. Располаясь личностными ресурсами, человек получает возможность строить отношения с миром и в этом процессе формировать самого себя. Активность, саморегуляция, саморазвитие и самосовершенствование – ключевые характеристики человека как субъекта жизни, которые сегодня подвергаются интенсивному исследованию. В данной связи открывается пласт важных экзистенциальных проблем – смысла жизни, отношения к высшим ценностям, самореализации человека; обосновываются представления о бесконечности личности, ее постоянном выходе за собственные пределы, свободе и ответственности. Понятие субъекта получает широкую интерпретацию и распространяется на социальные общности различного масштаба.

В контексте системного подхода это подводит к проблеме *базиса*, на котором возникают и развиваются целостные психические образования. Субъектный уровень бытия человека выполняет роль интегрирующего звена, объединяющего различные проявления (компоненты, модальности) психики и формы ее организации. Анализ психологии субъекта, следовательно, открывает возможность выявления механизмов порождения и развития целостностей и оказывается внутренним моментом системного исследования психики. При этом и сама субъектность человека выступает как многомерное, развивающееся функциональное целое (система).

Существование любого феномена психики предполагает определенное состояние или усилие его субъектного начала. Вне потребности, отношения, установки, прошлого опыта и т. п. психический процесс теряет направляющий вектор, а активность превращается в набор случайных и несвязанных движений. Психика как целое проявляется в своих феноменах в преобразованной форме, придавая им свойство голографичности. Она выражает совокупность внутренних условий того или иного процесса, взятых в их естественной взаимосвязи и взаимоотношении. Любой психический феномен как бы упаковывается в многокачественный элемент опыта, благодаря которому

индивид оказывается сориентированным и в мире, и в себе самом.

В какой-то мере это возвращает в психологию представления об апперцепции, но в современной форме. Имеется в виду не высшая ступень познания (Г. Лейбниц), осознание предмета под влиянием опыта (И. Герберт) или психологическая причина ассоциаций (В. Вундт), а функциональное объединение конативных, когнитивных, диспозиционных, рефлексивных и исполнительных компонентов, обеспечивающих взаимодействие человека с его миром. В результате подобного объединения складывается уникальное качество, отсутствующее у каждого из компонентов в отдельности. Это новая, каждый раз заново порождаемая реальность, закономерности организации, функционирования и развития которой ждут своего исследования.

С развитием экологического и социально-культурного подходов по-новому понимается другая образующая системного базиса – объект *жизнедеятельности*. Имеется в виду объективная действительность, но взятая не сама по себе, а в ее отношении к человеку (субъекту жизни) и включающая его в качестве одного из своих компонентов. Эта форма единства человека и среды описывается в терминах «ситуации» (Д. Магнуссон), «жизненного пространства» (К. Левин) или «мира» (С. Л. Рубинштейн). Объект-ситуация или объект-мир (предельно общая характеристика) выражают способ объединения разноплановых сил в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат субъекту. Это его ситуация (мир), а не ситуация (мир) вообще. Осуществляя психический процесс, субъект конституирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Объект-ситуация, или объект-мир, становится главной альтернативой объекту-вещи, отражение и оценку которой принято изучать. В отличие от объекта-вещи объект-мир не дается заранее и до завершения психического акта остается недоопределенным. Жизнь человека соткана из ситуаций, в которые он вовлечен с первых секунд самостоятельного существования и в которых не только реализуется, но и развивается. Ситуации чрезвычайно разнообразны по содержанию, способам разрешения, роли в личностном развитии и на жизненном пути. Они имеют как реальные, так и виртуальные способы организации, принадлежат различным сферам бытия, могут неожиданно прерываться или оставаться принципиально неразрешенными. Ситуация редко выступает в чистом виде, выражая клубок событий разного уровня, разного времени жизни, разного содержательного и смыслового наполнения. При этом каждая ситуация предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, пути и способы выхода из нее.

Ситуация – это «атмосфера» субъекта, наполняющая его жизнь предметным содержанием

и смыслом. Поэтому анализ любого психологического феномена с необходимостью предполагает выход за его собственные границы в то объемлющее целое, в котором он возникает и развивается. Деятельность, общение, игра, 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 объекта-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.

Поскольку субъект и объект органически взаимосвязаны, они выступают как полярности одного и того же фрагмента бытия, или *события* жизни, включающего психические явления в единстве с условиями их существования и развития. Психологическое событие организовано в пространстве и времени, вписано во внутренний мир личности, включено в цепь других событий и может анализироваться в различных системах координат. Это всегда разнородное целое, или система, которая имеет собственное содержание, способ самоорганизации, масштаб, подчинено характерной логике возникновения и развития. Изучение законов движения подобных систем, их порождения, развития, координаций и трансформаций представляется одной из важнейших задач психологической науки. Понятие события позволяет выразить значимые характеристики психических явлений, вписав их в естественный поток жизни.

Долгое время онтология психических явлений относилась к проблемам «второго плана» и нередко отдавалась «на откуп» смежным дисциплинам – физиологии, социологии или информатике. Исследователей больше интересовал гносеологический аспект – механизмы и способы отражения действительности в психике человека. Сегодня становится все более очевидным, что без учета способа существования психических явлений, их бытия психологическое знание остается принципиально неполным, а в практическом отношении – весьма ограниченным. Обращение к онтологической парадигме является необходимой предпосылкой разработки целостного представления о психике.

Сказанное не означает, что понятие отражения не описывает сущностных характеристик психических явлений; его содержательная нагрузка по-прежнему остается высокой. Отражение фиксирует важный для психологии, не перестающий удивлять момент бытия: представленность одной реальности в другой, объективного мира – в субъективном мире человеке. Благодаря этому обстоятельству психика включается во всеобщую взаимосвязь процессов и явлений материального мира и выступает как относительно самостоятель-

ное целое, подчиненное законам биологической и общественной жизни и играющее в ней активную роль. Без гносеологического плана онтология психического невозможна. Реальная проблема психологического познания заключается в не том, чтобы заменить одну парадигму исследования другой, а в том, чтобы удержать изучаемое явление в единстве свойств и отношений, рассматривая его одновременно и как образ (т. е. отражение), и как переживание субъекта, и как регулятор его активности, и как свойство функционирующего мозга.

С точки зрения рассматриваемого подхода, то или иное психическое явление открывается исследователю (и должно быть изучено) в нескольких ракурсах. Во-первых, в контексте определенной сферы бытия, в которую включен данный индивид либо группа, т. е. ситуаций разных уровней организации и типов. Здесь лежат основания предметного содержания и динамики изучаемого феномена. Во-вторых, в связи с определенными формами активности субъекта. Здесь изучаемое явление берется в единстве внутренних условий своего существования, образующих разномодальное целое (в его состав входят: мотивационно-оценочный, когнитивный, диспозиционный, рефлексивный и другие компоненты). В-третьих, в плане той модальности психического, к которой непосредственно принадлежит изучаемое явление. Тем самым фиксируется специфика и уникальность феномена, который выступает как сторона или момент унимодального целого. Таким образом, в каждом из ракурсов исследователь имеет дело с разными (хотя и связанными друг с другом) порождениями интегральных образований психики, а действительная природа психического явления реконструируется путем синтеза его различных проекций.

Из вышесказанного вытекают главные требования к системному методу исследования психики: а) чувствительность к интегральным (системным) качествам изучаемой реальности и б) возможность внутреннего синтеза (сопряжения) выделяемого плана (измерения) с другими планами (измерениями) объекта познания.

С этой позиции далеко не каждое изучение даже системных модусов психического оказывается системным. Например, классическая процедура исследования микрогенеза чувственного образа (Ланге, 1893; Krugh, Smith, 1970) не может быть безоговорочно отнесена к системным методам потому, что вырывает изучаемое явление из контекста реальной жизнедеятельности субъекта и ограничивается искусственно выделяемым фрагментом (пусть и очень важным) целостного перцептивного процесса. Микроразвитие чувственного образа рассматривается здесь «с нуля», так, будто бы до его возникновения с воспринимающим субъектом ничего не происходило, и заканчива-

ется появлением некоторого устойчивого (зрелого) состояния. Что происходит с образом (а также с субъектом восприятия) потом, когда он уже выполнил свою функциональную роль, остается загадкой. С точки зрения системного подхода, микрогенез восприятия должен быть исследован как система, включающая полный цикл жизнедеятельности чувственного образа: его возникновение, становление, функционирование и преобразование, а это требует более адекватных теоретических представлений и методических средств (Бабанщиков, 2002).

Необходимо отметить, что вопрос о принадлежности конкретного исследования к тому или иному методологическому направлению, в том числе и к системному подходу, является довольно тонким. Наряду с требованиями, о которых говорилось выше, существуют специальные критерии, отвечающие представлениям о системе, принимаемым в различных версиях системного подхода, причем в разных исторических условиях их приоритетность может быть различной.

Методологическая квалификация исследования как системного связана, в первую очередь, с характером постановки научной проблемы, а следовательно – с организацией предметного содержания. Все определяется тем, рассматривается ли оно в качестве целостного образования, или нет. В эмпирическом исследовании системный объект всегда выступает перед исследователем опосредствованно. Фиксация наблюдаемых характеристик объекта необходимо дополняется представлением о его системной организации и развитии, а это требует специальной методологической работы.

В зависимости от поставленной задачи один и тот же предмет может изучаться и как системный, и как несистемный. Если, например, необходимо выявить черты характера человека, то можно использовать традиционные средства психологического анализа; если же требуется установить структуру характера, то без привлечения системных представлений не обойтись. Обратим внимание, что использование традиционных (несистемных) средств исследования не означает обращения к чему-то устаревшему и неэффективному. Они и адекватны, и эффективны там, где требуется описать сложный предмет и разложить его на части (свойства, функции, способности, процессы и т. п.). Хотя исторически такая задача появляется в науке рано, она сохраняет свое значение и сегодня.

Развитие принципа системности в современной психологии не ограничивается рассмотренными тенденциями. В действительности их значительно больше. Весьма перспективным представляется метасистемный подход к анализу психических явлений, механизмы межсистемного взаимодействия, попытки использования в психологии понятия коэволюции и некоторые

другие (Аршинов, Трафимова, Шендяпин, 2004; Карпов, 2004; Голиков, Костин, 1996).

Проникновение идей системности в мышление психологов и конструирование на ее основе новых задач, предметного содержания и методов психологического познания стало важным достижением философии и науки XX столетия. Оказавшись в благоприятной среде, эта идея не могла не получить своего развития. Есть все основания полагать, что в XXI веке произойдет дальнейшее распространение системного подхода на специальные и прикладные области психологической науки, причем его наибольший эффект можно ожидать при изучении комплексных (междисциплинарных) объектов. Существенно обогатится и расширится арсенал логико-методологических средств системных исследований. Упрочится значение системных идей в выработке стратегии психологической науки и практики. Вместе с тем в общепсихологическом плане самостоятельность (но не эффективность) системного подхода будет все более ограничиваться обуславливающим его и сливающимся с ним предметным содержанием науки. «Логика органической системы» все чаще будет представляться как собственный механизм организации, развития и функционирования психики и поведения человека.

Оригинальная версия системного подхода, разработанная Б. Ф. Ломовым, является весьма перспективным ответом на современное состояние психологической науки и тенденции ее развития. Вместе с тем она не только не отменяет, но, наоборот, предполагает использование и разработку других методологических ориентиров.

Литература

Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М., 1989.

Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001.

Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980.

Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В. Осознание в процессах познания и труда. М., 1959.

Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.

Андреева Е. А., Вергелес Н. Ю., Ломов Б. Ф. Механизм элементарных движений глаз как следящая система // Моторные компоненты зрения. М., 1975. С. 7–55.

Барабанщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия. М.–Воронеж, 2000.

Барабанщиков В. А. Восприятие и событие. СПб., 2002.

Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 29–46.

Барабанщиков В. А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М., 2006.

Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М., 2004.

Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.

Ботвинников А. Д., Ломов Б. Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. М., 1979.

Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.

Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Психология автоматизации управления техникой. М., 1996.

Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.

Знаков В. В., Рябикова З. И. Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005.

Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005.

Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М., 2004.

Князева Е. Н., Курдюмова С. П. Основания синергетики. СПб., 2002.

Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.

Костюк В. Н. Изменяющиеся системы. М., 1993.

Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1980.

Ланге Н. Н. Психологические исследования. Одесса, 1893.

Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.

Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М., 2001.

Ломов Б. Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. М., 1959.

Ломов Б. Ф. О структуре процесса опознавания сигнала // Материалы XVIII Международного конгресса по психологии: Обнаружение и опознавание сигнала. Симпозиум 16. М., 1966.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975а. С. 124–135.

Ломов Б. Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология. М., 1977.

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

Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.

- Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 1996.
- Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. М., 2006.
- Ломов Б. Ф., Беляева А. В., Носуленко В. Н. Вербальное кодирование в познавательных процессах. М., 1986.
- Ломов Б. Ф., Сурков Е. Я. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
- Митькин А. А. Принципы самоорганизации систем: критический анализ // Психологический журнал. 1998. № 4. С. 117–131.
- Митькин А. А. Системный детерминизм: синергетические и психологические аспекты // Идея системности в современной психологии. М., 2005. С. 48–69.
- Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
- Пригожин И. Порядок из хаоса. М., 1985.
- Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной. М., 1990.
- Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.
- Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1985.
- Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. М., 1974.
- Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления / Под ред. И. А. Акчурина, В. И. Аршинова. М., 1994.
- Синергетика и психология. Вып. 3. «Когнитивные процессы» / Под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. М., 2004.
- Синергетическая парадигма / Под ред. Л. П. Киященко. М., 2004.
- Системные исследования в общей и прикладной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова, М. Г. Рогова. Набережные Челны, 2000.
- Системный подход в современной науке / Под ред. И. К. Лисеева, В. Н. Садовского. М., 2004.
- Теплов Б. М. Избранные труды. М., 1985.
- Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984.
- Хакен Г. Синергетика. М., 1980.
- Хакен Г., Хакен-Крелль М. Тайны восприятия. М., 2002.
- Barabanschikov V. A. Russian psychology at the crossroads // Progress in Psychological science around the world. V. 2. N. Y., 2006. P. 417–433.
- Krugh U., Smith G. Percept-genetic analysis. Lund, 1970.
- Magnusson D. Wanted: A psychology of situations // Towards a psychology of situations and interactional perspective. N. J., 1981. P. 9–32.

РАЗВИТИЕ ИДЕИ Б. Ф. ЛОМОВА О СИСТЕМНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИКИ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Т. В. Дробышева (Москва)

Проблема детерминации в психологии

Проблема исследования детерминации психики в социальной психологии является одной из ведущих, поскольку определяется содержанием предмета данной дисциплины, характеризуемого многократно опосредствованной взаимозависимостью личности, группы и социальной среды в целом (Социальная психология..., 2001). Сама среда как многоуровневая система, одним из элементов которой является индивид, предполагает ее системное изучение. Так, еще в 1969 г. Е. В. Шорохова, развивая детерминистические идеи С. Л. Рубинштейна, отмечала, что для анализа природы психических явлений необходимо учитывать *неоднородность социальной детерминации*. «В преобразованной человеком природе и созданном человеком обществе выделяются разные детерминирующие

факторы, которые сами по-разному изменяются в зависимости от изменения общественно-экономических условий и оказывают дифференцированное влияние на формирование и изменение психических явлений» (Шорохова, 1969, с. 53). Выделяя *уровневую организацию социальной детерминации* психики, включающую факторы развития преобразованной человеком природы, она подчеркивала, что «общие социальные условия по-разному сочетаются со специфическими условиями жизни и деятельности отдельной личности. Проявление этих общих детерминирующих факторов индивидуализируется у разных людей. Общее действует лишь через особенное, проявляясь в индивидуальном» (там же). Таким образом, подчеркивается сложность проблемы исследования детерминации социально-психологического явления.

Е. В. Шорохова обосновывает это положение, например анализируя соотношение между статистическими и динамическими закономерностями, которые по-разному связаны с законом причинности. «Динамические закономерности отражают строго детерминированное поведение отдельного объекта, тогда как в статистических закономерностях отражаются взаимосвязи элементов, образующих определенную совокупность и поведение этой совокупности элементов в целом» (там же, с. 41). Нельзя не согласиться с автором, что для изучения массовидных явлений, носителями которых являются большие группы, учет статистических закономерностей особенно необходим.

Дальнейшая логика исследования приводит Е. В. Шорохову к выводу, что жесткая детерминация возможна лишь для врожденных безусловных реакций, некоторых условных рефлексов, автоматизированных условно-рефлекторных актов и т. п., в то время как внешняя среда, составляющая «арсенал» условий, при которых проявляется поведение, является динамичной. Следовательно, для решения задачи предсказания поведения, оценки влияния условий на поведение требуются новые подходы. Поэтому в конце 60-х годов Шорохова обращается к «вероятностной модели» детерминации, в которой сама вероятность «есть количественная характеристика реальной возможности поведения объекта при определенных условиях, поскольку в том случае, когда существует совокупность этих условий, различное их сочетание, вероятность может характеризовать возможное поведение и отдельного объекта. Вероятностью, таким образом, могут быть охарактеризованы как совокупность условий, так и поведение вызванной определенными условиями системы. Иными словами, вероятностными могут быть и направления действия причин, и закономерности появления вызванных этими причинами следствий» (там же).

Предложенная модель, безусловно, не решала всех поставленных задач, не выявляла, в первую очередь, характер отношений самих детерминирующих факторов в процессе их общего воздействия. Однако следует отметить, что само обсуждение двух аспектов социальной детерминации – совокупности условий как некоей системы, в которых разворачивается поведение человека, и многообразия сочетаемости этих условий – во многом, на наш взгляд, предопределило подход к изучаемой проблеме, развиваемый Б. Ф. Ломовым.

В течение длительного времени социально-психологические исследования детерминации были нацелены на изучение каузальных связей в аспекте выявления психологических эффектов, возникающих в результате какого-либо воздействия извне, т. е. основной акцент делался на *социальных факторах*. Подчас в данных исследовани-

ях осуществлялась подмена детерминистических моделей статистическим анализом данных. Однако именно в контексте этих исследований все более ярко обнаруживалась недостаточность объяснительных возможностей данного типа каузальности, что позволило Б. Ф. Ломову обосновать необходимость нового подхода: «Раскрывая закономерные связи (отношения) между, например, внешними воздействиями и соответствующими психическими эффектами, между самими этими эффектами, отношения тех или иных психических свойств и их оснований, отношения, характеризующие механизм возникновения психических явлений, и т. д., мы выделяем в сложной, многоуровневой и динамической системе лишь какую-то ее сторону и отвлекаемся от всех других» (курсив наш. – Т. Д.) (Ломов, 1982, с. 22). Преодоление такого анализа каузальности Ломов видел в системном подходе.

Системная детерминация психических явлений

Формулируя вопрос об исследовании детерминант, причинно-следственных связей в поведении и деятельности субъекта, Ломов категорически отвергает принцип *линейного детерминизма*, согласно которому «связь причин и следствий представляет собой одномерную, однонаправленную цепочку, является жесткой и однозначной» (Ломов, 1982, с. 23). Не дает ответа на множество поставленных вопросов, по его мнению, и идея «*вероятностного детерминизма*», согласно которой «связь между причиной и следствием является не жесткой и однозначной, а вероятностной» (Ломов, 1984, с. 116), ибо, с точки зрения автора, в этом случае *содержательно* не раскрывается характер причинно-следственных связей. В противовес существующим подходам он предлагает *системную детерминацию*, которая «реально выступает как многоплановая, многоуровневая, многомерная, включающая явления разных (многих) порядков...» (там же, с. 99). Согласно системному подходу, «детерминация представляет собой систему детерминант разного типа, т. е. сама имеет системный характер. Конечно, главное в ней – причинно-следственные, каузальные отношения... Но каузальными связями детерминация не ограничивается. Она включает также *внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья*. Причинные отношения – наиболее существенные, необходимые, повторяющиеся. *Другие детерминанты не порождают, не вызывают событий, эффектов, рассматриваемых как следствия. Но они влияют на них, ускоряя или замедляя их возникновение, усиливая или ослабляя, изменяя их в том или ином направлении*» (курсив наш. – Т. Д.) (Ломов, 1996, с. 85).

В данном положении, с нашей точки зрения, раскрывается важный аспект системной детерминации социально-психологических феноменов – дифференциация детерминант по различным признакам, указание на их функциональное различие, характер направленности воздействий. Например, при исследовании группового давления на поведение личности часто отбрасываются в сторону, как артефакт, те результаты, в которых зафиксировано отсутствие изменения. В то же время при более глубоком анализе можно увидеть, что субъект не просто не изменил своего мнения в пользу группового, а, наоборот, стал более убежденным в своей правоте. Однако такие данные в контексте каузальности «причина – следствие» не демонстрируют динамики, т. е. изменения суждения, которое рассматривается как показатель группового давления. С позиции системного подхода могут быть выявлены такие детерминанты, которые будут, с одной стороны, ослаблять действие причины (группового суждения), с другой – обеспечат не просто сохранение мнения человека, но и приведут к его качественному изменению, порождая дополнительные параметры оценки или усиливая степень значимости существующих характеристик. Однако для того, чтобы проанализировать такие детерминанты, их нужно выявить из множества других, оценив потенциальные возможности каждой из них в контексте исследуемой проблемы.

Применительно к задачам психологического исследования Б. Ф. Ломов выделяет несколько *типов детерминант*, каждая из которых имеет свои особенности и возможности, притом что все они преследуют одну общую цель – обеспечение каузальных связей. «Чтобы понять причинно-следственные связи в сложных системных объектах, мало сказать, что они являются опосредствованными. Необходимо раскрыть реальные функции тех звеньев системы, которые выступают в роли опосредствующих» (Ломов, 1984, с. 117). Это достаточно сложная задача, поскольку даже сама каузальность не может быть, по мнению Ломова, рассмотрена как простое соотношение причины и следствия. «В качестве причин того или иного поведенческого акта выступает, как правило, не отдельное событие, а *система событий*, или *ситуация*» (там же, с. 120). Причем предшествующее событие, как указывает автор, не всегда является действительной причиной другого события, следующего за ним. Данное уточнение раскрывает вопрос о *временных отношениях причин и следствий*. «Исследуя человеческое поведение и деятельность, мы обычно пытаемся найти некоторое единичное событие, которое может быть причиной. Но в реальной жизни информация накапливается в памяти субъекта и следствие возникает как результат многих событий, сменяющих друг друга. Следствие возникает тогда, когда эта инфор-

мация достигает некоторой критической массы. В этом смысле можно говорить о *кумулятивных причинах*» (курсив наш. – Т. Д.) (Ломов, 1996, с. 86).

Здесь важно обратить внимание на два взаимосвязанных момента.

Во-первых, причина *не может быть единственной* (особенно это верно для социально-психологических феноменов); ее кумулятивный характер проявляется в наличии совокупности событий, оказывающих детерминирующее воздействие. Ломов не развивает в данном тезисе мысль о том, что сами события могут противоречить друг другу, осложняя, замедляя, изменяя направление действия причины в целом, но это следует из логики его анализа. К примеру, на формирование ценностных ориентаций личности ребенка только в семейном воспитании, определяемом как фактор социализации (кроме семьи эту цель реализовывают СМИ, сверстники и т. п.), можно выделить разнонаправленные установки, ожидания, представления родителей, сиблингов, дедушек и бабушек, а также нянь и гувернанток, которые во многих семьях воспринимаются как их полноправные члены. На данном примере можно увидеть, что сама *причина*, определяемая как совокупность событий, может быть рассмотрена как *система взаимодействующих и взаимоотвергающих элементов*.

Во-вторых, анализ временного соотношения событий и следствий, каждое из которых «само по себе не вызывает эффекта – эффект дает лишь их накопление (и сохранение информации об этих событиях в памяти)» (Ломов, 1982, с. 27–28), приводит к выводу, что в социально-психологическом исследовании накопленный эффект ряда событий *не может быть рассмотрен как постоянная величина*. В отличие от психологических феноменов, социально-психологические определяются не только законами функционирования психики, но и социальной среды. На это указывает Ломов: «...законы, выявленные в психологии (прежде всего те, которые относятся к личности и социально-психологическим явлениям), должны быть сопоставимы с законами, открытыми в истории, экономике, социологии» (Ломов, 1984, с. 128–129). В качестве иллюстрации данного тезиса можно привести экономический закон Фишера, сформулированный им еще в 30-е годы XX в. и широко использующийся в современной экономической психологии как теоретическая основа исследований сберегающего поведения (см. Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006).

Системный характер анализа ситуации проявляется и в том, что она рассматривается Б. Ф. Ломовым соотносительно с *особенностями и свойствами того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью*. Динамичность ситуации, по его мнению, непосредственным образом связана с активностью (поведением, деятельностью) субъекта, которая осуществляется в ней. Поскольку под влия-

янием активности субъекта меняется ситуация, которая, в свою очередь, создает новые условия для изменения деятельности, то последняя рассматривается как саморегулирующаяся (самодетерминирующаяся) система. Именно *саморегуляция* определяется в системной детерминации в качестве фактора, *нивелирующего внешние воздействия*, важнейшей составляющей общей системы детерминант, роль которой в процессе психического развития личности возрастает. Учет этого, конечно, создает дополнительные трудности в анализе причинно-следственных связей, но в то же время позволяет более объективно подходить к интерпретации результатов, делая невозможным выводы о жесткой каузальности.

Предложенная Б. Ф. Ломовым *типология детерминант* – еще один шаг в направлении преодоления линейной каузальности. В этой связи возникает вопрос о *мере в соотношении различных причин, факторов и условий*, а также выявлении на этой основе *стабилизирующей детерминации*, т. е. такой комбинации внешних и внутренних детерминант, которая обеспечивает устойчивость и относительную автономность развивающейся системы» (Ломов, 1984, с. 101).

Раскрывая содержание *внешних факторов*, Б. Ф. Ломов приводит пример изменений в протекании когнитивных процессов в зависимости от условий, в которых они разворачиваются (действия в одиночку и в ситуациях взаимодействия с другими). Таким образом, общение рассматривается им как «внешний фактор, который может ускорить течение когнитивных процессов, повысить точность их результатов, редуцировать некоторые стадии или действовать в противоположном направлении» (Ломов, 1996, с. 88). Следует напомнить, что первые экспериментальные работы в отечественной социальной психологии, посвященные изучению влияния общения на познавательные процессы, были проведены В. М. Бехтеревым и М. Ланге.

К сожалению, автор системного подхода не раскрывает многоуровневость построения системы внешних факторов, он лишь намечает их – межличностные отношения, особенности социальной среды и т. п. Очевидно также, что общение, в зависимости от условий разворачивания (макро/микросреда, межличностное/ межгрупповое, значимое/незначимое окружение, социально-психологическое пространство с его измерениями и т. п.), по-разному влияет на изучаемые социально-психологические процессы, состояния и свойства.

В качестве *внутреннего фактора* Ломов рассматривает «*события или феномены, органически включенные в изучаемые явления, имманентно присущие им*» (курсив наш. – Т. Д.) (там же, с. 88). В этой роли, по его мнению, могут выступать: установка, апперцепция, стереотип, когнитивная схема, аттитюд, психологическое отношение и т. п.

В социально-психологических исследованиях учет внутреннего фактора осуществляется путем выявления зависимости динамики изучаемых феноменов от темперамента, пола, ценностных ориентаций, особенностей протекания познавательных процессов, сформированности волевого контроля над поведением и т. п. Здесь важно отметить, что отсутствие статистической связи не дает нам представления о силе воздействия внутреннего фактора. Так, половая принадлежность субъекта может не оказывать влияния на выявленную динамику, но в сочетании с другими внутренними факторами (например, эмоциональными характеристиками) начинает проявлять себя как детерминирующий фактор. Возможно, в данном случае необходимо определить тот набор переменных, который актуализирует скрытые возможности внутренних факторов.

Выделяя такой тип детерминант, как *общие и специфические предпосылки*, Б. Ф. Ломов отмечает, что «любое событие появляется не вдруг, не внезапно. Оно должно быть подготовлено развитием всех других, предшествующих ему. Если что-то не достигает определенной ступени в своем генезисе, не созревает, то никакая причина не вызовет эффекта. *Предпосылка – это своего рода готовность или подготовленность к „восприятию“ (не в психологическом смысле слова) действия причины и других детерминант.* Это – своего рода почва, на которой произрастают те или иные события» (курсив наш. – Т. Д.) (там же, с. 89).

В работах Ломова выделяются два вида предпосылок – общие, связанные с «родовыми» способностями человека, и специфические, отражающие своеобразие одаренности каждого конкретного человека. Отдельно автором рассматриваются «свойства нервной системы, обуславливающие формирование темперамента, индивидуально-стиля и ряда других характеристик поведения и деятельности человека» (там же, с. 90), т. е. формально-динамические свойства. Вероятно, свойства нервной системы определяются здесь как *предпосылка предпосылки*, т. е. глубинный уровень самой предпосылки, поскольку он характеризуется специфическим механизмом действия. Подготовленность, как верхний уровень предпосылки, связана с оптимальным уровнем созревания каких-либо свойств, в то время как нижний уровень (свойства нервной системы) представляет собой то их оптимальное сочетание, при котором они актуализируются. Данное суждение может быть рассмотрено как предположение, но не интерпретация идеи автора системного подхода.

Среди наиболее важных для Б. Ф. Ломова вопросов системной детерминации – понимание того, почему одно и то же воздействие вызывает различные эффекты. Поиск ответа на этот вопрос, по его мнению, приводит любого исследователя к идее *опосредствования каузальной связи*. «В общем ви-

де, – пишет Ломов, – можно сказать, что это зависит от условий, в которых происходит поведенческий акт. Или иначе: связь причины и следствия опосредствуется внешними и внутренними условиями, в которых она осуществляется... Туман и неопределенности возникают тогда, когда просто утверждается факт опосредствования, но не раскрывается, *что и как опосредствует связи между изучаемыми явлениями*» (курсив наш. – Т. Д.) (Ломов, 1982, с. 24). Что же, с точки зрения Ломова, может выполнять функцию опосредствования? Это – вспомогательные средства, т. е. знаки и знаковые системы¹. Ответа на вопрос, могут ли в этой роли выступать другие феномены, в его работах мы не находим. Думается, что в данной роли могут быть рассмотрены язык, нормы, ценности и т. п. В социально-психологическом исследовании эту функцию могут выполнять различные феномены: от агентов социализации до норм поведения. В любом случае выбор средств определяется предметом исследования.

Выводы, которые формулирует Б. Ф. Ломов, являются надежным ориентиром для организации исследовательской деятельности. «Во-первых, исследуя законы психики, нужно иметь в виду разные типы детерминант... Во-вторых, совокупность всех этих детерминант образует систему... В-третьих, в исследовании психических феноменов попытки искать одну единственную детерминанту – это тупиковый путь. Любое явление определяется их системой» (Ломов, 1996, с. 91). И далее: «Соотношение между детерминантами разных типов очень динамично, подвижно. То, что в одних условиях выступает в роли предпосылки (общей или специальной), в других может стать причиной или фактором (внешним или внутренним), опосредствующим звеном и – наоборот. Структура системной детерминации зависит от конкретных обстоятельств» (там же). Последнее особенно важно помнить при изучении социально-психологических феноменов, так как четкое определение всей структуры детерминации дает возможность понимания не только характера выявленной динамики, но и механизмов, точнее системы психологических механизмов, ее порождающих. Действительно, сложно вычленишь, что повлияло на изменение отношения человека к финансовому кризису – информация, поступающая со всех каналов СМИ, суждение значимого другого, собственный опыт взаимодействия с финансовыми институтами или ситуация увольнения как реальное следствие этого кризиса. А может быть, причина кроется в системе нравственных ценностей, усвоенных с детства, выступающих как основа регуляции поведения и определяющих остроту реагирования на сочетание условий? Или все вышеперечисленное вместе? Мож-

но ли выделить что-то одно и как учесть все? Какие из упомянутых факторов подготавливают изменения в психике и поведении, а какие играют роль «пускового механизма»?

Предложенная Б. Ф. Ломовым концепция позволяет по-новому взглянуть на две важные для социальной психологии проблемы. Первая – *соотношение социального и биологического в детерминации психики и поведения*. Вторая – *психическое (и социальное. – Т. Д.) развитие человека*. Отвергая идею о последовательной смене, так же как и о параллельном действии двух факторов – биологического и социального, Ломов предлагает рассматривать *динамичность детерминации на разных этапах психического развития*, которая проявляется в изменении соотношения и функций самих детерминант в зависимости от конкретной ситуации. Следует напомнить, что учет конкретной ситуации в социально-психологическом исследовании чрезвычайно важен и определяется спецификой предметной области. «В одних конкретных ситуациях то или иное социальное событие является причиной определенных действий человека; при этом его биологические особенности могут выступить в роли фактора или предпосылки или опосредствующего звена. В других ситуациях структура детерминации другая» (там же, с. 92).

Главный, по мнению Ломова, вопрос в теории психического развития – *трансформация одной стадии развития в другую*. Поиск какой-либо универсальной детерминанты не дает на него ответа. Однако понимание принципов смены детерминирующих систем позволяет иначе посмотреть на эту проблему: «Когда та или иная стадия подходит к своему завершению, результаты, достигнутые на ней (например, когнитивные структуры, знания и умения, ценностные ориентации, мотивы и т. д.), включаются в системную детерминацию, выступая в роли либо внутренних факторов, либо предпосылок, либо опосредствующих звеньев для следующей» (там же, с. 94). Исходя из этого, делается вывод: «Вся совокупность обстоятельств создает новую ситуацию: системная детерминация эволюционирует, происходит рекомбинация ее компонентов, появляется возможность перехода к новой стадии» (там же).

Развитие концепции системной детерминации в социально-психологическом исследовании

Системный подход был разработан Б. Ф. Ломовым применительно к психологическому исследованию. Несмотря на то, что нами уже приводились отдельные примеры, раскрывающие актуальность использования его положений для изучения социально-психологических явлений и объектов, тем не менее потребность в вычленинии специфики реализации данного подхода в социально-

¹ См. пример с опосредствованным запоминанием А. Н. Леонтьева.

психологическом исследовании требует специального рассмотрения этого вопроса.

Заявляя, что проблема детерминизма в психологии имеет две неразрывно связанные стороны: «первая касается изучения детерминации самих психических явлений, вторая – детерминирующей роли этих явлений в различных реальных процессах (не только социальных)» (Ломов, 1996, с. 95), Б. Ф. Ломов лишь намечает основные пункты анализа второй стороны. «Данные, накопленные в социологии и социальной психологии, показывают, что *социально-психологические явления*, возникающие в ходе развития этих процессов, т. е. являющиеся их эффектом, *могут играть различную роль и как их детерминанты*. Очень часто они выступают как *предпосылки* (или, во всяком случае, как важнейший момент, компонент предпосылок) того или иного социального феномена» (курсив наш. – Т. Д.) (там же, с. 94). Иллюстрацией к тезису выступает пример общественного мнения и общественных настроений как составной части предпосылок революционных изменений общества.

Социально-психологические явления, по мнению Ломова, могут выступать и в роли *внутреннего фактора*, ускорителя или замедлителя. К примеру, он считает, что сложившиеся установки, предрасудки и социальные иллюзии оказывают сильное влияние на инновационные процессы. «Эти явления играют также роль *опосредствующих звеньев*. Например, образующиеся в ходе формирования и развития общественных отношений стереотипы поведения людей придают им, этим отношениям, определенную устойчивость. Наконец, психологические явления выступают в роли *причины социальных явлений*. Новая идея, коллективные образ или настроение могут вызвать то или иное общественное движение, например, в области культуры» (там же, с. 94–95).

Следует отметить, что социально-психологические феномены проявляются в концепции Ломова в основном как детерминируемые социумом. Между тем эта проблема может быть рассмотрена шире. К примеру, ценностные ориентации личности формируются в условиях взаимодействия с социумом, т. е. они социально детерминированы. Присвоение их связано с тем, что они становятся элементом индивидуальной психики человека, объединяются с другими психическими явлениями и могут проявлять себя как внутренние детерминанты по отношению к различным психологическим феноменам, например, включаться в мотивационную систему, регулирующую поведение, и тем самым обретать статус причины. Изменения в ценностной системе в условиях социально-экономических преобразований общества приводят к формированию нового типа людей с ярко выраженным преобладанием материальных ценностей, которые, в свою очередь, влияют

на создание определенной общественной атмосферы.

Социально-психологические детерминанты в большей степени, чем психологические, связаны с окружающей средой. Они, по сути, тот мост, который соединяет два мира – социальный и психологический. Такое пограничное положение позволяет им становиться фактором, и внешним, и внутренним, и опосредствующим, и подготавливающим как социальную, так и психологическую динамику. Они могут быть рассмотрены и как причина, и как эффект. В то же время собственно психологические феномены не могут быть представлены как внешние детерминанты.

Заявленное в статье направление анализа – развитие идеи системной детерминации – требует сформулировать наиболее важные ее положения, раскрытые применительно к психологическому исследованию, которые имеют существенное значение и для разработок в области социальной психологии.

Их можно сформулировать следующим образом.

1. Система детерминант представлена разными их типами. Кроме причин, вызывающих эффекты (следствия), выделяются внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья, которые изменяют влияние причины и, соответственно, порождающие ими следствия.
2. Причина – не отдельное событие, а их совокупность (ситуация), поэтому и следствие – результат накопления изменений, обусловленных ситуацией.
3. Все типы детерминант имеют разную функциональную направленность. Они могут ускорять, замедлять возникновение следствия (темп, активность действия детерминации), усиливать, ослаблять каузальную связь (силу ее действия).
4. Внешние и внутренние детерминанты могут быть рассмотрены через соотношение социального и психологического (биологического). Взаимодействуя с причиной (а также друг с другом. – Т. Д.), они могут тормозить или ускорять действие причины. Общие и специальные предпосылки выступают как психологическая (психофизиологическая, физиологическая) готовность, при наличии которой успешность каузальной связи будет выше. Наименьшее внимание в системной детерминации уделяется месту опосредствующих звеньев результата в рассматриваемой системе как вспомогательных средств, улучшающих результат действия причины.
5. Вся система детерминант, актуализируемая на одном этапе развития, рекомбинируется, изменяется при переходе на следующий этап.

Все вышеперечисленные положения относятся и к социально-психологическому исследованию.

Однако при анализе концепции системной детерминации были обнаружены некоторые идеи, которые либо лишь намечены в работах Ломова, либо органично вытекают из его концепции, а потому требуют более детального исследования.

Первое положение, требующее рассмотрения, касается идеи Б. Ф. Ломова о том, что причина не является просто цепью событий, связанных временными отношениями. С нашей же точки зрения, данные события могут друг друга *дополнять, усиливая эффект или взаимно отвергать, ослабляя, сдерживая силу воздействия*. Т. е. сами звенья причины вступают друг с другом в *определенные отношения*.

Второе положение, вытекающее из концепции системного подхода, состоит в признании, что причины организованы в системы с *собственной детерминацией*.

Рассмотрим высказанные нами идеи на конкретном примере.

При исследовании раннего экономического образования как фактора экономической социализации было обнаружено, что система воздействий приводит к изменению значимости волевых и социальных ценностей у младших школьников (Дробышева, Журавлев, 2004). В контексте обсуждения данного явления в системе «причина – следствие» мы должны были бы, измерив «до» и «после», сделать вывод о том, что обучение в школе приводит к изменению значимости этих ориентаций на ценности. Однако даже в условиях эксперимента выявленная связь не может трактоваться без учета всех возможных событий – того, что было «до» и «во время» обучения по данному предмету. В нашем случае необходимо было учитывать влияние семейного экономического воспитания, рассматриваемого в социально-психологическом исследовании как система экономических представлений, установок, ожиданий родителей, которая также детерминирована их личностными характеристиками, структурой семьи как социальной группы и т. п. Понятно, что мы не можем точно выявить то, как приучали к бережливости общественного и личного имущества исследуемые родители своих детей раньше, как формировали у них отношение к собственности, деньгам, бедным и богатым людям. Но нельзя не принимать во внимание тот факт, что родители в своих воспитывающих действиях в том или ином ракурсе, в различной степени осуществляют это экономическое воспитание. Следовательно, оно может быть рассмотрено как одно из событий, предвещающее, подготавливающее ребенка к другой категории причин – обучению основам экономических знаний. Последнее, кроме собственно знаний, умений и навыков, включает и методы преподавания, которые в качестве *внешнего фактора* могут изменять действие причины. К этой же категории факторов в рассматриваемом случае можно

отнести и межличностные отношения, сложившиеся в классе между учениками, учащимися и учителем, преподающим данный предмет, а также социально-психологический климат, атмосферу в учебной группе и т. п. Причем сила и активность данных факторов на разных этапах психического и социального развития будет отличаться. Это все – *микросредовые внешние факторы*.

Еще одна категория внешних факторов – *макросредовые внешние факторы*. Поскольку само возникновение раннего экономического образования в нашей стране является эффектом социально-экономических изменений 90-х годов XX в., то не учитывать происходящие в момент исследования события в области экономики невозможно (например, состояние финансового кризиса или стабильность, которая ему предшествовала). Другое дело, что изучать все уровни внешних факторов в рамках одного исследования достаточно сложно. Как правило, для этого требуется лонгитюд. Однако рассмотреть усиливающую влияние микрогрупповых факторов, например принадлежность учеников к той или иной религиозной конфессии, этносу и т. п., возможно. Необходимо только понять, насколько это требуется с точки зрения задач и предмета исследования.

В качестве *внутренних факторов* рассматриваемой каузальной связи могут быть изучены: половая принадлежность; родительские установки, которые присвоены и стали собственными регуляторами поведения; показатели социальной активности и т. п. При этом школьная успеваемость по базовому набору учебных дисциплин может быть представлена как *общая предпосылка* к обучению основам экономических знаний. Ее влияние проявляется в интеллектуальной готовности к усвоению новой системы знаний. В качестве *специальной предпосылки* можно принять экономический опыт ребенка. Конечно, дети с раннего возраста являются потребителями. В нашей культуре не принято самостоятельно зарабатывать деньги школьниками на карманные расходы, в то время как в Европе, Канаде и США подростки не только имеют на это время, но и условия, которые создаются и поддерживаются правительственными структурами (свободный день или часы в школьном расписании; существующая практика предоставления детям работы). Культурные различия не только опосредуют рассматриваемую предпосылку – опыт, но и выступают в качестве макросредового внешнего фактора изучаемой каузальной связи «экономическое образование – динамика ценностных ориентаций».

Возраст детей – индивидуально-психологическая характеристика. Традиционно она определяется как *внутренний фактор* развития личности, группы. Например, в рамках нашего исследования он представлен как фактор, определяющий общую для всех школьников возрастную дина-

мику ориентаций на ряд ценностей, независимо от включения причины «экономическое образование». В рамках системного подхода возрастная принадлежность является и показателем того, что на данном этапе своего развития ребенок включен в определенную систему детерминант, которая на следующем этапе его психического и социального развития изменится («рекомбинируется»); к ней добавится что-то новое, усилится то, что было незначимо ранее и т. п. Другими словами, *возраст* может быть рассмотрен и как *фактор самой системы детерминации*.

Итак, в каких отношениях могут существовать анализируемые феномены, составляющие причину, т. е. экономическое образование в школе и экономическое воспитание в семье? Возможно, те знания и умения, которые накапливаются в сознании и реализуются в действиях в течение более длительного периода времени (в условиях семейного воспитания), составляют некоторую базу для будущих изменений. Однако произойдут или нет эти изменения (в нашем случае имеется в виду динамика ценностных ориентаций), зависит и от силы, целенаправленности второго события, т. е. обучения в школе. Если элементы экономического воспитания в семье будут противоречить тем знаниям экономики, которые преподаются в школе, эффект (динамика ценностных ориентаций) будет нивелирован, сглажен, ослаблен, а может быть, и изменен (вместо положительной возникнет отрицательная динамика). Тогда можно будет рассуждать о *конфликтных (либо противоречивых) отношениях событий*, составляющих изучаемую причину. Если же семейное экономическое воспитание усилит воздействие обучения и, соответственно, приведет к положительной динамике в исследуемом явлении, то отношения этих факторов могут быть определены как *взаимодополняющие друг друга*. При этом оценка временных (длительность их существования) и других характеристик событий причины поможет выявить, что является основой изменений, а что – «пусковым механизмом»; прояснить, являются ли они равными либо одно из них занимает в иерархии более высокие позиции в соответствии со своей значимостью.

Поскольку, как было описано выше, каждое из событий включает несколько сопутствующих феноменов, выступающих как внешние и внутренние факторы, предпосылки и т. п., которые по-разному воздействуют на каузальную связь, то становится очевидным, что и характер отношений между цепочкой событий, составляющих причину, определяется этими факторами.

Третье положение, требующее обсуждения, касается упоминаемой Б. Ф. Ломовым идеи о том, что *одни факторы могут становиться другими*. Следовательно, функции детерминант, определяющие их типологическую принадлежность, напрямую связаны с ситуациями (причинами),

в которых разворачивается их действие. Конечно, речь идет об изменении не факторов, а феноменов, которые они представляют. Один и тот же феномен в разных социально-психологических исследованиях может выступать и как внешняя детерминанта, и как внутренняя, и как предпосылка, и как посредник. Например, при изучении вышерассмотренной связи «экономическое образование – динамика ценностных ориентаций» в младшем школьном и раннем юношеском возрасте (Дробышева, 2007; Дробышева, Журавлев, 2004) межличностные отношения в учебной группе из внешней детерминанты (у младших школьников) трансформируются в одно из событий причины, усложняя, таким образом, кумулятивный ряд.

Четвертое положение касается утверждения Б. Ф. Ломова, что эффект – это результат накопления информации субъектом. Он проявляется в поведении и деятельности, но может отражаться и в динамике феноменов сознания, не разворачиваясь в поведенческих актах.

Можно предположить, что накопленный эффект ряда событий – не инвариантен. *Эффект так же динамичен, как и причина его порождающая*. На примере нашего исследования, изучающего связь «экономическое образование – динамика ценностных ориентаций», можно увидеть, что некоторые из ориентаций уверенно демонстрируют и удерживают свои позиции, другие же показывают только тенденции и при повторных срезах (на тех же испытуемых) или в условиях изменения статистических процедур, критериев и т. п. покидают группу ориентаций, подверженных изучаемому воздействию (см. там же). Возможно, данный факт определяется тем, что некоторые из демонстрирующих динамику феноменов определяются не одной причиной (как мы помним, она сама включает цепочку событий), а ее связью с другими причинами, которые в данном случае не учитываются, не изучаются и т. п.

Пятое положение – *эффект сам становится причиной* поведения субъекта (группы). Именно в этом случае восстанавливается двусторонняя связь между психическим и социальным миром. К примеру, изменившиеся в процессе экономического образования ориентации на волевые, некоторые социальные и материальные ценности могут выступать в качестве регуляторов экономического поведения и/или повлиять на отношения субъектов в социальной среде. Например, в обучавшихся группах в течение периода проведения экспериментальной работы были зафиксированы изменения в межличностных отношениях школьников, усилилась тенденция «бартерных отношений» (обмен дисками, коллекционными карточками). Ряд родителей отмечал тот факт, что их дети стали высказывать такие суждения: «А мы можем себе это позволить?» (ситуация в магазине при покуп-

ке товара). Это для 9-летнего ребенка нетипично (оценка соотношения потребностей и возможностей и последующий выбор – показатель зрелости). Данное поведение детей повлекло изменения в их отношениях с взрослыми. К окончанию экспериментальной работы большинство родителей (по данным опроса) стало ежемесячно выдавать карманные деньги своим детям. Следует отметить, что в классах, где курс «Основы экономических знаний» не проводился, подобные изменения в поведении родителей (процент тех, кто стал выдавать карманные деньги по просьбе детей) были незначительны. Конечно, в рамках анализируемого экспериментального исследования невозможно говорить о влиянии изменившихся ценностей на общество в целом. В вышеизложенном примере была осуществлена попытка связать некоторые события в единую систему и объяснить эту связь.

Шестое положение включает констатацию того, что в социальной психологии традиционно используются такие понятия, как «факторы», «условия», «механизмы», «средства». Терминологическое многообразие осложняет понимание исследователем содержания каузальной связи.

Опираясь на функциональное значение детерминант, попробуем понять соотношения между разными системами понятий. В одной из своих ранних статей, посвященных системному подходу в психологии (Ломов, 1975), Ломов дифференцирует условия, причины и факторы (типология детерминант на тот момент еще не была им разработана). Условия создают возможности для реализации связи, но напрямую не воздействуют; факторы оказывают влияние; причины порождают следствие.

В современной социальной психологии есть понимание того, что фактор – родовое понятие по отношению к условиям, средствам и механизмам. Фактор – то, что влияет, воздействует, без указания на характер и направленность воздействия. Наиболее часто в этом случае упоминают институциональные факторы (школу, семью, трудовой коллектив, средства массовой информации и т. п.), которые можно рассматривать и как условия. Следовательно, условия развития, существования личности в данном контексте могут пониматься как *внешний фактор* (например, экономическое образование, экономическое воспитание в семье). Если же данные условия вызывают эффект, тогда они будут приниматься как причины. Действие причины определяющее, в отличие от условий. Кроме того, в зависимости от поставленной задачи, условия могут быть соотнесены и с предпосылками (например, как общая предпосылка). Тогда *средства* могут сравниваться с опосредствующими факторами, по Ломову. Так, в теории социализации в качестве таких факторов выступают язык, нормы и ценности (Розум,

2006). Они оказывают не прямое, а косвенное влияние, так как не изменяют то, на что направлено воздействие. Наконец, к *механизмам* относятся те феномены, которые преобразуют, трансформируют. Они наиболее активны и сильны в сравнении с другими анализируемыми категориями. В системной детерминации эти функции приписываются внутренним факторам, хотя ими и не исчерпываются.

Заключение

Развитие концепции системной детерминации Б. Ф. Ломова не исчерпывается теми проблемами, которые поднимались в данной статье. Остается ряд открытых вопросов, требующих дальнейшего рассмотрения в социально-психологическом аспекте. В первую очередь, речь идет о выделении *специфики системной детерминации групповых феноменов*, порождение, существование и развитие которых подчас имеет принципиальное различие с динамикой личностных феноменов. Кроме того, в рамках данной статьи не был затронут и вопрос о *системообразующем факторе*, который используется автором подхода для раскрытия причинно-следственных связей в поведенческом акте: «Именно этот фактор определяет в каждом конкретном случае особенности психического отражения предмета, средств и условий деятельности, а также уровень и динамику ее регуляции» (Ломов, 1984, с. 125). При этом даже при условии, что в анализируемом подходе психика и поведение (деятельность) неразрывно связаны в общую систему, автор выдвигает в качестве примера феномены, которые могут быть рассмотрены как системообразующие факторы поведения (мотивы, цели, задачи, установки, субъективно-личностные отношения, эмоциональные состояния и пр.), и ничего не говорит о факторах сознания, психики. Тем не менее для социальной психологии это направление особенно актуально, так как в понимании закономерностей формирования системообразующего фактора Ломов предлагает обратиться к анализу макросоциальной системы, существующей и развивающейся по социальным, экономическим, политическим законам.

Литература

Дробышева Т. В. Экономическое образование как фактор экономической социализации в раннем юношеском возрасте: ценностный аспект // Психология образования: подготовка кадров и просвещение: Материалы IV национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 173–175.

Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Исследование раннего экономического образования как фактора экономической социализации (на примере цен-

ностных ориентаций) // Проблемы экономической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Курейченко. М., 2004. Т. 1. С. 412–444.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 1. С. 18–30.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Ю. М. Забродина, Е. В. Шороховой. М., 1984.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.–Воронеж, 1996.

Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2006.

Социальная психология: Учеб. пособие / Под ред. А. Л. Журавлева. М., 2001. С. 5–7.

Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 9–56.

Otto A. M. C., Schots P. A. M., Westerman J. A. J., Webley P. Children's use of saving strategies: an experimental approach // Journal of Economic Psychology. Special Issue on "Economic Socialization". 2006. V. 27 (1). P. 57–72.

ВКЛАД Б. Ф. ЛОМОВА В РАЗРАБОТКУ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Ю. Н. Олейник (Москва)

Развитие любой области научного познания регулируется рядом факторов, которые определяют основные тенденции, направления и особенности ее развития: исходные теоретико-методологические основания, научные приоритеты, тематику и направление исследований и т. д.

В их числе большая роль принадлежит личностному фактору – жизни и творчеству ученых, которые своей, часто подвижнической, деятельностью на многие десятилетия определяют не только векторы развития отдельных отраслей науки, но и доминирующие тенденции всего научного познания в определенной области знания.

В истории отечественной психологии есть исследователи, многогранный вклад которых в развитие этой области науки трудно переоценить. И это касается не только их творческого наследия в виде выдвинутых новых идей, обоснованных концепций и теорий, созданных научных коллективов, опубликованных фундаментальных трудов. Не меньшее значение имеет и их влияние на профессиональное самосознание и мышление научного сообщества, воспитание и подготовку новых поколений исследователей, конструирование общей мировоззренческой платформы в подходе к исследуемым явлениям. К числу выдающихся отечественных психологов, в полной мере соответствующих данной характеристике, несомненно, относится и Борис Федорович Ломов.

Жизненный путь и творческое наследие Б. Ф. Ломова постоянно находятся в центре внимания психологов. Достаточно указать на работы В. А. Кольцовой, В. А. Барабанщикова, В. А. Пономаренко, Д. Н. Завалишиной, А. Л. Журавлева и многих других исследователей. В их публикациях прослежено становление Б. Ф. Ломова как ученого, особенности стиля его научной деятельности,

вклад в разработку концептуально-методологических оснований психологических исследований, влияние на формирование и развитие отдельных отраслей и проблем психологии, укрепление организационных основ психологии и повышение международного авторитета отечественной психологической науки¹.

Однако остается один из важных аспектов творчества ученого, который пока не получил достаточной разработки в трудах историков психологии и других специалистов – его вклад в формирование парадигмальности современной психологии. Как известно, понятие «парадигма» достаточно многоаспектно, что подчеркивал еще Т. Кун. В данной работе мы будем понимать под парадигмой психологии то, что объединяет членов психологического сообщества, всю ту совокупность идей, убеждений, научных ценностей и т. д., которая получает признание большинством членов данного сообщества, следовательно, тем самым составляет основу мировоззрения психологов, стержень их профессионального мышления.

Рассмотрим именно в таком ракурсе творчество Б. Ф. Ломова, обозначив его вклад не только в теорию и методологию психологической науки, но и выделив линии его влияния на самих ученых.

Говоря о влиянии Б. Ф. Ломова на формирование парадигмальности отечественной психологии,

¹ Вместе с тем, и это является интересным феноменом, в русскоязычной части Интернета, рассматриваемого сегодня как одного из основных источников информации, в том числе и научной, жизнь и творчество Б. Ф. Ломова представлено в подавляющем числе случаев лишь биографическими статьями. Его же научные работы или публикации о нем практически отсутствуют. Исключение составляет, пожалуй, лишь интернет-портал по истории отечественной психологии (psyche.ru), на котором создан персональный сайт ученого.

мы подразумеваем те ключевые моменты, которые стали общепринятыми нормами, руководящими ориентирами для мышления современных психологов именно благодаря творчеству ученого¹. Можно говорить о гносеологических (теоретико-методологических), а также онтологических и поведенческих компонентах парадигмы, сформированной Ломовым.

К числу *гносеологических компонентов* относятся:

- идея о ключевой роли человека в функционировании «человеко-машинных» систем;
- принцип системности в психологии – системного понимания и исследования психических явлений (признание многоплановости, многомерности, разнопорядковости, уровневого строения, системной детерминированности и динамичности психики);
- разработка общепсихологического подхода к исследованию общения, (рассмотрение общения как основания психических явлений и как базовой категории психологии).

В качестве *онтологических компонентов* следует выделить:

- единство теоретической и практической ориентированности психологических разработок;
- глубокую историчность исследований и уважительное отношение к идеям предшественников, в первую очередь отечественных;
- целостность и комплексность мировосприятия психологом предмета своего исследования; понимание многозначности истины, выражающееся в терпимости и внимательности к различным концептуально-теоретическим построениям в психологии.

В качестве *поведенческих компонентов*, продемонстрированных Б. Ф. Ломовым всей своей научной деятельностью, можно выделить:

- постоянное и пристальное внимание к формированию молодых ученых-психологов;
- демократизм в общении с людьми разного научного и социального статуса;
- постоянную погруженность в интересующую его на данный момент проблему.

Именно эти характеристики отличали научное творчество Б. Ф. Ломова, содержание отстаиваемых им положений и их реализацию.

Огромный авторитет Ломова в психологическом сообществе во второй половине XX столетия способствовал тому, что именно его образ мыслей, содержание идей и особенности поведения стали основой мировоззрения и поведения его учеников, выступили примером подражания среди тогда молодых исследователей, а сегодня – находящихся в расцвете творческих сил и в значительной мере определяющих пути дальнейшего развития психологической науки ученых.

Являясь яркой личностью, высоко оценивая личностные достоинства других людей, Б. Ф. Ломов, конечно же, не мог не заинтересоваться и проблемами изучения психологии личности и индивидуальности человека.

Следует отметить, что в истории психологии вклад Б. Ф. Ломова в развитие отечественной психологической науки традиционно и совершенно справедливо связывается с его работами в области общей, социальной и инженерной психологии, теории и методологии психологических исследований, изучения проблем общения и чувственного познания. Между тем его вклад в разработку проблем личности и индивидуальности в значительной мере до сих пор оставался на периферии внимания специалистов.

Являясь достойным и одним из самых талантливых представителей «Ленинградской школы психологии», базирующейся на трудах В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и других ученых, Б. Ф. Ломов последовательно реализовывал *антропологический подход в психологии*, рассматривая в качестве исходной базовой реальности не абстрактного, а «живого», конкретного человека во всем многообразии его проявлений – как индивида, личности и индивидуальности.

Не претендуя на полноту анализа творчества ученого в рассматриваемом аспекте, остановимся на некоторых идеях Б. Ф. Ломова в области разработки проблем личности и индивидуальности, которые наиболее актуальны, на наш взгляд, для современной психологии.

В этой связи необходимо отметить, что Ломов не только упрочил, но и значительно развил традицию целостного и комплексного подхода в изучении человека, характерную для отечественной психологии. Как известно, в истории отечественной психологии отмечается несколько попыток создания самостоятельной и комплексной дисциплины, основным ядром которой явились бы понятия личности, индивидуальности человека.

Первая из них относится к середине XIX века и связана с творчеством русского ученого А. И. Галича. В фундаментальной работе «Картина человека» (1834) он ставит вопрос о необходимости создания самостоятельной науки, отличной и от физиологии, и от психологии (которую он

¹ Конечно, следует иметь в виду кумулятивный характер научного познания. Соответственно, взгляды одного ученого всегда опираются на идеи и труды его предшественников и современников. Однако кто-то наиболее концептуально точно излагает эти идеи, раскрывает их эвристический потенциал, пропагандирует и внедряет их в научные исследования и решение практических задач. В этом отношении мы и говорим о вкладе Ломова в формирование парадигмы современной психологии, соотнося с его творчеством конкретные положения, ставшие исходным контрапунктом в психологических разработках.

понимал лишь как учение о духовном в человеке). Эту науку он назвал человековедением, или учением о человеке. Объектом изучения новой науки должна была стать человеческая индивидуальность в целостности ее «духовного характера» и «телесного бытия».

Следующая попытка принадлежит А. Ф. Лазурскому – основоположнику отечественной индивидуальной (в современной терминологии – дифференциальной) психологии. В 1904 г. им была опубликована программа исследования личности, которая легла в основу его науки о характерах. При этом личность человека понимается им как сложное, «организованное единство» двух сторон психической организации человека – эндо- и экзопсихики.

Менее известна попытка в данном направлении А. Гайворонского, предложившего в 1927 г. модель построения «общей науки о личности», названной им «индивидуалогией». Он считал, что «в науке о личности» должны концентрироваться «самые многообразные области изучения, начиная с естественнонаучных дисциплин и кончая дисциплинами социологическими и философскими».

Наконец, следует упомянуть и о концепции «синтетического человекознания», предложенной в 1968 г. известным советским психологом Б. Г. Ананьевым. В рамках этой области знания он предлагал объединить достижения всех наук о человеке как индивиде, личности, индивидуальности и субъекте деятельности. Таким образом, за всеми этими попытками просматриваются постоянное стремление исследователей подчеркнуть многоаспектность индивидуального бытия человека, потребность, по словам Б. Ф. Ломова, «создания цельной картины, объединения накапливаемых данных о человеке», вплоть до создания «некоторой единой (одной) науки о человеке».

Б. Ф. Ломов, относящийся достаточно скептически к возможности создания единой науки о человеке (считая такую постановку вопроса преждевременной), тем не менее, предлагает ряд идей, позволяющих поднять на новый уровень целостное изучение человека как индивида, личности и индивидуальности. Он обозначает категорию личности как базовую в психологической науке; подчеркивает необходимость изучения психических свойств личности как системных образований, основаниями которых являются формирующиеся отношения в системе «индивид–общество» (общественные отношения); утверждает формально-логическое равноправие понятий «личность» и «человеческий индивид» как относящихся к одному и тому же классу объектов; рассматривает направленность как системообразующее свойство личности; подчеркивает важнейшую роль в развитии человека как личности процесса индиви-

дуализации и формирования субъективных отношений; определяет проблему индивидуальности как одну из ключевых в исследовании психического развития человека.

В качестве важнейшей и перспективной линии изучения личности Ломов выделяет раскрытие того, как «общественные отношения отражаются в психике индивида и как, благодаря этому отражению, он организует свою жизнедеятельность в обществе» (Ломов, 1999, с. 233). При этом он подчеркивает в качестве принципиальной идею о том, что «личность реализует общественные отношения и строит на этой основе личные (отношения. – Ю. О.) не только в деятельности... но и в общении», что и позволяет рассматривать ее в качестве базиса одновременно и деятельности, и общения» (там же, с. 235). Именно такой подход, по его мнению, позволяет «исследовать систему уровней интеграции психических явлений», «пирамиду свойств» и дать ответ на вопрос о том, «как организуются многообразные психические свойства личности в целостную систему» (там же, с. 220).

Таким образом, Ломов не только предлагает концентрировать усилия на интеграции научных знаний о личности, накопленных в педагогических, философских, социологических и других науках с целью создания самостоятельной науки о личности, а считает целесообразным в рамках системного представления об организации психики рассматривать их как материал, характеризующий разные уровни индивидуального бытия человека как личности. Тем самым, по его мнению, и будет решена задача целостного изучения психических свойств индивида как личности, т. е. личностных свойств человека.

Актуальность именно такой стратегии в изучении личности возрастает в современной психологии. Сегодня исследователи говорят о необходимости изучения феномена человечности как сущностного, отличительного качества человека, о понимании «личности как духовной индивидуальности» (Шадриков, 1999, с. 3–4); настаивают на значимом влиянии «свойств окружающей среды, которые имеют характер психологических атрибуций», на эмоциональные переживания, черты личности и особенности поведения (Панов, 2001, с. 48–49). Предлагается понимать индивидуальность как проявление духовных способностей, подчеркивается единство и взаимосвязь субъекта деятельности и духовности личности, внутри которых функционируют природные способности человека как индивида (Шадриков, 1996, с. 98). Отмечается необходимость рассмотрения человека как универсума, высшей ступени развития человека, осознающего свое бытие и место в мире (Слободчиков, Исаев, 1995).

Таким образом, все большее подтверждение получает трактовка индивидуальности не толь-

ко как характеристики своеобразия человека, но как высшего уровня развития индивида как личности, расширяется совокупность факторов, влияющих на человека, – социальных и природных. Тем самым еще более усложняются представления о системе уровней функционирования психики и еще более необходимой оказывается реализация системного подхода в понимании путей и механизмов воздействия общественных отношений и отношений в системе «человек–природа» на уровень жизнедеятельности конкретной личности. И в этом отношении представляется важным и целесообразным исследование творческого наследия Б. Ф. Ломова не только с точки зрения высказанных и опубликованных им идей, но и с позиции рассмотрения его как метатеории. При этом речь должна идти не только об оценках Б. Ф. Ломова со стороны людей, которые имели возможность общаться и сотрудничать с ним, но и о реальных изменениях в поведении и ценностно-смысловой сфере членов контактной группы под влиянием ученого (*поведенческий аспект*).

Литература

Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической концепции Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1. С. 3–9.

Барабанщиков В. А., Кольцова В. А. Гуманизм, системность, общение // Психологический журнал. 1992. № 3.

Барабанщиков В. А., Завалишина Д. Н., Пономаренко В. А. На пути к интеграции психологической науки // Б. Ф. Ломов. Системность в психологии: Избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1996.

Брушлинский А. В., Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Борис Федорович Ломов: жизнь, отданная науке // Б. Ф. Ломов. Проблемы и стратегии психологического исследования / Памятники психологической мысли. М., 1999. С. 194–199.

Галич А. И. Картина человека. СПб., 1834.

Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах // Памятники психологической мысли. М., 1995.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии // Памятники психологической мысли. М., 1999.

Панов В. И. Введение в экологическую психологию: Учеб. пособие. Ч. 1. М., 2001.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. М., 1995.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Шадриков В. Д. Происхождение человечности: Учеб. пособие для вузов. М., 1999.

ТЕОРИЯ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ КАК ОСНОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Б. Ф. ЛОМОВА И ВИДЕНИЯ ИМ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В. А. Пономаренко (Москва)

Система научных знаний о законах развития человека, его истинных потенциалах и ресурсах необходима для общественного развития не в меньшей мере, чем знания о законах развития природы и общества.

Б. Ф. Ломов

Предназначенность судьбой

В который раз мне предоставляется возможность воспроизвести в чувствах, памяти, образах земные деяния, эпизоды научной, общественной и личной жизни Бориса Федоровича Ломова, являющегося для многих из нас Учителем в науке и нравственным ориентиром в действиях и поступках.

Читая и изучая его труды, выступления даже спустя многие годы после его перехода в мир иной, по-прежнему испытываешь волнение и гордость в душе, а также боль в сердце. Беспредельная, бескорыстная, целостная натура Бориса Федоровича, его творческий личностный потенциал, научная

чистоплотность, системность мышления не просто потрясают, но и *возвеличивают* его как человека с мощным интеллектом и как глубоко духовно-нравственную личность.

В кратком перечне направлений его научной деятельности, прежде всего, следует отметить фундаментальные труды в области развития общей теории психологической науки. Им разработан системный подход в психологии, ориентирующий на связь психологической науки с другими отраслями знаний – биологией, физиологией, техническими и общественными дисциплинами – в целостном и комплексном исследовании различных сторон психического мира человека.

Особое внимание Борис Федорович уделял исследованию психических процессов, свойств и состояний, механизмов психического, закономерностей его развития и функций в конструировании и реализации жизнедеятельности человека. Предметом его изучения выступала психика как особый вид реальности во всей ее многогранности

и включенности в природу социального и биологического, в личное и общественное бытие, в деятельность субъекта и межличностное взаимодействие, в систему общественных отношений. Полученный Б. Ф. Ломовым с опорой на труды его предшественников и современников (Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Ф. Горбова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. М. Мясищева, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, В. Д. Небылицина, Д. Ошанина, К. К. Платонова, Е. В. Шороховой, Я. А. Пономарева и др.) огромный объем знаний не только расширил научный потенциал психологии, углубил ее фундаментальные основания, но и выступил в качестве инструмента предвидения перспектив ее развития, конструирования принципов внедрения результатов психологических исследований во все сферы жизни – производственную деятельность, образование, общение, культуру, духовно-нравственное формирование личности.

Б. Ф. Ломов, родившись в трудовой семье, «вращиваясь» на почве великой русской природы человеческих эмоций и поступков, впитал в себя органическую Любовь, Веру и Надежду как основу духовно-нравственного потенциала человека России.

Вступив на профессиональный путь, он осознал, что требуется глубочайшее проникновение в историю становления человечности, познание истоков добра и зла, закономерностей преобразования природных и социально обусловленных психических свойств человека в его действия и проступки. Его беспокоил вопрос: может ли психологическая наука открыть законы, способствующие управляемому регулированию внутри- и межличностных конфликтов, противоречий личного и общественного, бескорыстия и наживы, правды и лжи, духовной любви и инстинктов плоти? Он хотел понять, каковы законы трансформации нейрофизиологического отражения раздражителя не только в «уподобленный предмет», но и в понятийную структуру, организующую целенаправленную деятельность.

Борис Федорович, не будучи профессиональным философом, однако являясь человеком глубоко мыслящим, мудрым, обладающим прогностическим даром, не мог не увидеть все «плюсы» и «минусы» технического прогресса, который в случае отсутствия учета личностной и общественной культуры может порождать, наряду с прогрессивными, также деструктивные тенденции: опустошенность души, безмерную прагматизацию и индивидуализацию личности, атомизацию общества, нравственный кризис. Он один из первых осознал опасность «перестроечных угроз и мифических ускорений», противоречащих особенностям умонастроений, менталитета, социокультурного этногенеза, традиционных форм жизнедеятельности большинства населения страны.

В области профессиональной подготовки психологов, вопреки конъюнктурным идеологическим установкам, Б. Ф. Ломов отстаивал положение о расширении спектра образовательных психологических дисциплин, включении в него психологии управления, экономической, юридической, политической, инженерной, педагогической, медицинской, спортивной психологии. Для каждой дисциплины он считал необходимым разработать ее «методологическое оснащение», включающее описание ее предмета, проблемного поля, методов исследования, способов практической реализации знаний. Указанные задачи решались Б. Ф. Ломовым исходя из конкретно-исторических условий развития общества, уровня образования и культуры. Благодаря его усилиям были созданы новые кафедры в вузах страны, расширена система подготовки психологических кадров высшей квалификации через аспирантуру, разработана необходимая для этого законодательная база. Это была титаническая работа, и за ней стоял государственный человек, наделенный нравственным, духовным потенциалом человеколюбия, провидец и патриот своей науки. И этот труд не пропал даром! Подготовленные Б. Ф. Ломовым более 70 докторов и кандидатов наук имеют долю «ломовской крови» в жилах и его Духа – в душе, это проявляется в чуткой совести, тонком интеллекте и любви к профессии психолога. Разнесенные волей судьбы по всей территории нашей огромной страны и даже за ее пределы, они составили плеяду ученых, способных творить и отстаивать свои идеи.

Все вышеизложенное носит не субъективный, а субъектный характер, так как речь идет о проявлении личности в конкретных исторических условиях. Вместе с тем сказанное нуждается в некоторых фактических подтверждениях. Считаю возможным представить их, во-первых, в обзоре результатов научной деятельности сотрудников ИП РАН (ИП АН СССР) в тех направлениях, о которых шла речь, во-вторых, посредством рассмотрения собственных взглядов по ряду проблем психологической науки, которые не были развиты Б. Ф. Ломовым, но порождены во многом благодаря бесценным урокам общения с ним.

Созидатели, творцы новых достижений в фундаментальной и прикладной психологии

Представляет интерес тот факт, что в современной психологии не только сохранились, но и получили дальнейшее развитие устоявшиеся научные традиции, тенденции и направления, встроенные сегодня в другую социальную эпоху, иную систему ценностей – социально-экономических, образовательных и научных¹. Наука развивается сегодня

¹ См.: Асмолов А. Г. Социальные и психологические эффекты образовательной политики: Доклад на Бюро От-

в новых условиях, характеризующихся утратой государственной потребности в усилении интеллекта нации, ее нравственных оснований, ослаблением образовательных потенциалов, общественных и личных эмпатий, коллективистических тенденций, законодательно-правовых регуляторов отношений в сфере рыночной экономики и социальной жизни. Ведущей общественно-экономической доминантой стало банковское управление жизнью социума в форме либерального западного образца. Изменились ценностные смыслы науки, что проявляется в ее коммерциализации, выдвижении сугубо экономического эффекта в качестве важнейшего показателя ее продуктивности. Получают оправдание и поддержку идеи приоритета интересов личности над обществом, индивидуализма – над коллективизмом, полной свободы воли в выборе линии жизни, поведения, отношений при игнорировании и умалении социальных нужд, духовных норм и ценностей, ответственности и добродетельности. Одновременно из-за рубежа нахлынули идеи «чудотворной» толерантности, индивидуализма и антипатриотизма, чуждые нашему народу проекты рыночных отношений, образовательной системы, социально-медицинского обеспечения и многие другие.

В этих условиях созданный Б. Ф. Ломовым Институт психологии подвергся *нравственному испытанию* на верность тем идеям Учителя, которые мы все исповедуем. В институте большое внимание уделяется профессиональным кадрам. Ведь ученые – это, прежде всего, люди, руководствующиеся идеалами истины, а не политики. Институт не только сохранил продуктивный стиль управления, квалифицированные кадры, но и дал им возможность, несмотря на огромные финансовые трудности, издавать свои труды, в которых изложены новые идеи, междисциплинарные обобщения, методики. В этих трудах заложены основания для разработки образовательных программ по психологии, раскрытия особенностей новых социальных и профессиональных групп российского общества, причин роста девиантного поведения и различных деструктивных явлений в нашей действительности. Следует отметить, что многие мысли авторов не вписывались в доминировавшие «установки», однако, несмотря на это, авторы не изменили своих убеждений, сохранив верность принципам научности, истины, морали. В подтверждение сказанного приведу слова профессора М. А. Холодной, которая, поставив вопрос, кто заинтересован в продвижении психологического тестирования, нацеленного на селекцию, отвечает, что это те, кто на этом зарабатывает.

По сути, Институт психологии вместе с созданным на его базе Психологическим университетом сегодня представляет собой своеобразный

деления психологии и возрастной физиологии РАО. Рукопись. 18.02.2009.

Центр утверждения и трансляции высшей научной и педагогической культуры в области психологии. В центре его идеологии – Личность, Дух, Совесть, Культура, потребность в нравственной результативности, пополнении и обогащении психологических знаний. Продолжая успешно формировать «библиотеку знаний», сотрудники Института систематически проводят общероссийские научные конференции и межрегиональные методологические семинары по инженерной психологии и психологии труда, психологии мышления и творчества, личности и истории психологии, социальной и экономической психологии, психофизике и когнитивной психологии. Показателем продуктивности работы научного коллектива являются многочисленные монографии и научные сборники, учебные пособия и справочники, переводы иностранной литературы по психологии. И во всех исследованиях разной специализации четко проявляются принципы *единства теории и практики, комплексности и системности в изучении психического, связи нравственных и научных позиций*. В чем же суть этой научной стратегии?

Во-первых, в ориентации на *междисциплинарные исследования*, включенные в программы РАН, рассматривающие различные психические феномены с позиции психологии личности и группы, законов сознания и поведения, психофизиологии и психофизики, когнитивных процессов и психических состояний во взаимодействии с другими отделениями и институтами РАН. Это позволило охватить психологическую составляющую разных сфер человеческой деятельности – от трудовых процессов до более высокого уровня анализа состояния, продвижения (удач и неудач) государственных реформ, модернизации общественной жизни, экономических, социальных, политических явлений начала XXI в.

Во-вторых, в *активном реагировании* на запросы госучреждений, властных структур, гуманитарных, экономических, технических, военных учреждений. На выходе появились не констатация абсурда, а установленные причинно-следственные связи, способы социально-психологической диагностики, исторические реконструкции, психолого-биографические описания, психофизиологические методы фундаментальных исследований нейронных сетей, речеобразования, исследования психологических закономерностей обучения, лечения и восстановления психического состояния людей. В документах думских комитетов, государственных органов появился ярко контрастирующий с казенными текстами психологический анализ с конкретными рекомендациями. Подготовлены труды, посвященные проблемам психологии развития и функционирования человека в разные периоды его жизни.

В-третьих, в стремлении не только исследовать социальные явления современной жизни

ни, но и высказывать ответственное, аргументированное мнение относительно их природы и влияния на психологическое развитие личности. Особо в связи с этим следует отметить работы в области *экономической психологии*. Ведь именно экономические, сугубо прагматические интересы «подмяли» социальные, нравственные, духовные общечеловеческие ценности, создали условия для расцвета патологических процессов в российском обществе: криминализации сознания, повсеместной коррупции, братоубийственных уличных «шоу». Они целенаправленно разрушили стимулы к нормальному труду, привели к дегероизации жизни, создав через СМИ новый образ «героя» нашего времени – бандита, шулера, мошенника, распутника и т. д.

В результате продолжительных и глубоких исследований были выявлены детерминанты экономической активности личности, раскрыта динамика экономического самоопределения и профессионализации, определены механизмы формирования экономического сознания и самосознания личности. Впервые представлена палитра экономических ценностей, мотивов, видов активности, проанализированы отношения к конкурентоспособности, компетентности, а также социально-психологические аспекты предпринимательства. Главное – вскрыты реальные психологические механизмы экономического поведения человека в социуме.

Не обойдена вниманием и очень сложная тема глобализации. Мы уже «обожглись» на некритичном принятии теории общечеловеческих ценностей вне глубокого психологического исследования данной проблемы. Зарубежная либеральная элита продемонстрировала последствия реализации «шакальных общечеловеческих ценностей» в Сербии, Ираке, Афганистане, Ливане и в других регионах мира. В этой связи работы ученых института в области *психологии глобализации* выявляют основные составляющие глобальных ценностей в их соотношении с потребностями в культурной самодостаточности, с национальным менталитетом, этническими особенностями, обычаями, вероисповеданием разных народов.

Предметом изучения выступают также психологические проблемы информационного воздействия, глобальной компьютеризации, Интернета, рассмотрение последствий их использования в школе, институте, в предвыборных кампаниях в целях дезориентации и дегуманизации общества, манипулирования сознанием людей, раскрытия сексуальных инстинктов. Все эти социальные новшества требуют научных исследований, и они проводятся.

Обрабатываются новые батареи психологических тестов и опросников. Эффективно развивается взаимодействие психологии с медициной в области разработки проблем *психотравматиз-*

ма, новых методов психокоррекции, исследования механизмов духовных и душевных травм. Результатом является обоснование классификации тяжести психорасстройств, раскрытие их симптоматики, рассмотрение направлений и содержания психологической помощи.

Институт психологии РАН начал новый цикл исследований, касающийся *проблем цивилизации* в XXI в., более углубленного изучения сущности психической деятельности, человеческого Я и его резервов, роли духовных составляющих в формировании таких феноменов, как Совесть, Надежность, Вера, Правда, Истина. Раскрыты *нейронные связи*, определяющие надежность функционирования человека при запредельных воздействиях экстремальной среды обитания и одновременно придающие его способностям новые векторы развития. Не менее перспективные исследования интеллекта как важного резерва жизнедеятельности личности в многовариативной энтропийной среде, в неопределенной экстремальной ситуации.

Подводя краткий итог работы школы Б. Ф. Ломова, необходимо отметить четко проявляющуюся преэминентность идей Учителя в работах учеников и продолжателей его идей, последовательно реализуемый в них заложенный им дух, любви, чести, порядочности. И хотя в работах современных авторов идеи не повторяются, а размножаются со своими генами-кодами, однако *вектор*, заданный Учителем, дает энергию психогенных квантов, смыслообразующие паттерны, духовную просветленность и великую чувствительность совести. В этом проявляется память о том, кто создавал, оберегал нас и выпустил в свободный полет.

Я не могу перечислить всех учеников Б. Ф. Ломова. Назову часть из них: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Н. В. Тарабрина, К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, М. И. Воловикова, Л. Г. Дикая, И. А. Джидарьян, Д. Н. Завалишина, Т. Н. Ушакова, М. А. Холодная, А. А. Митькин, В. П. Морозов, В. А. Бодров, В. А. Барбанщиков, В. Н. Носуленко, В. А. Соснин, В. Г. Асеев, Е. А. Сергиенко, А. А. Гостев, Т. И. Артемьева, Д. В. Ушаков, Ю. И. Александров, И. О. Александров, А. А. Обознов, Е. В. Журавлева, А. Н. Харитонов и многие другие.

Но не пора ли психологам-материалистам сродниться с идеальным миром, с которого все и началось? Ведь «вначале было Слово».

Я – закоренелый материалист и почти атеист. Однако на склоне лет вспоминаю, что, когда мы, мальчишки, в деревне испытывали себя на смелость, ее высшим проявлением считалось посещение в 12 часов ночи кладбища. Став юношей, я перенес много травм, познал боль. Но эти физические боли не могли идти ни в какое сравнение с душевными, обусловленными чувствами обиды, безответной влюбленностью, утратой близкого и т. д. Согласно И. М. Сеченову, «ощущение психически отражает близкую действительность отражаемо-

го». Отражаемое материально. Но как объяснить предчувствие беды вне материального континуума? Как охарактеризовать психическое состояние возвышенности духа только от мысли не о реальном, а о возможном абстрактном событии? Как уловить переход квантовых процессов в вакууме через цитоскелеты нейронов в сознание? «Сознание, – писал Е. Н. Соколов, – можно определить как поток субъективных состояний, который включает перцептивные, эмоциональные и интеллектуальные процессы, протекающие в мозге человека. Ведь субъективное состояние вторично, и оно же порождает сознание, которое тоже вторичное?» (Соколов, 2004).

Дж. Экклс утверждал, что нейрон избирательно реагирует на стимул, связанный с жизненным опытом. Это означает, что *избирательность* сформировалась под влиянием внешней среды. Но ведь жизненный опыт – это мой идеальный внутренний мир, совокупность моих образов (к примеру, пространства, времени, человека и т. д.). И эти идеальные образы регулируют мой понятийный аппарат, в частности, на основе дилеммы «опасно–неопасно». «Жизненный опыт, – утверждает Е. Н. Соколов, – записывается в долговременную память путем формирования гностических единиц, фиксирующих события» (Соколов, 2004). Повторяю, жизненный опыт в виде образов-идеалов вторичен, но записывается материальным субстратом клетки. Клетка содержит гнозис; она ведь его не родила, а приняла, опосредовала по другим каналам. В. Б. Швырковым была сформулирована гипотеза о наличии «резервов нейронов», из которых происходит «рекрутирование» нейронов для обучения. Н. П. Бехтерева утверждает, что любая психическая деятельность мозга обеспечивается распределенной в пространстве и изменчивой во времени системой, состоящей из звеньев различной степени жесткости (Бехтерева, 2007).

Существует в едином, а иногда и в разных пространствах энергия, информация и энтропия. Так что же порождает мысль? Допустим, она *порождается информацией* при уменьшенной энтропии. Стало быть, мысль извлекается из материального субстрата, но по ходу своего движения обогащает опыт и материальные субстраты проводящих путей.

С. Хамерофф предложил квантовый механизм сознания в виде когерентных излучений в цитоклетке нейрона. Но сознание есть процесс со-знания, стало быть, его материальным носителем является *память*, хранилище знания. Но само *знание* есть преобразование в смысл сигнала, а *смысл* есть сущее, выходящее за рамки материального. Выявленные экспериментально энергетические свечения, усиление кровотоков, раскрытие спящих нейронов обусловлены материальными процессами. И все же остается вопрос: они порождают мысль или хранят ее, введенную неизвестным

нам путем? Наконец, Слово Божие тоже должно иметь частотно-амплитудную характеристику, цитоклетку, молекулы тубулина-белка, образующие микротрубочки. Видимо, раскрытые сегодня на микроуровне преобразования из материального в идеальное не могут служить убедительным доказательством всеобщей первичности материального и вторичности идеального. Макроуровень видоизменяет этот закон, ибо идеал и Истина – высшие духовно-нравственные ценности, регулирующие реальные поступки и действия человека, что подтверждает возможность порождения материального идеальным.

Известна дискуссия Б. Ф. Ломова с Дж. Экклзом, выделившим три разных мира: (1) мир физических объектов, материи и энергии, биологических организмов, включая мозг; (2) мир психических состояний, сознания, идей, знаний, воображения, планирования будущего, «Я» как ядра сознания; (3) мир культуры, философии, науки, искусства. При этом он считал, что каждый из этих миров пребывает в своем особом пространстве. Борис Федорович подверг эту концепцию критике, считая, что все процессы – и материальные, и идеальные – протекают во времени и пространстве (Ломов, 1984). В последующем я приведу некоторые примеры протекания психических процессов в экстремальной ситуации.

Я не философ и не могу равноправно участвовать в дискуссии, однако полагаю, что разнесенность психических образований по пространствам вне материального мира в современной цивилизации привела к забвению потребности внутреннего развития человека, раскрытия его скрытых резервов в духовно-интеллектуальной сфере (Лебедев, 1994, 2009; Ломов, 1984; Пономаренко, 2007; Соколов, 2004). В авиации, на подводном флоте создаются такие системы с искусственным интеллектом, что человек с их помощью начинает ощущать себя беспомощным. Иллюстрация этого – три катастрофы 2008 г. по причине «межличностного» конфликта между электронным и живым летчиком. И во всех случаях немаловажную роль играла потеря пространственной ориентировки. Сознание расщеплялось в неизвестной человеку системе пространственных координат. Создаваемый виртуальный образ пространства становился губительным при здоровом теле, сохранных навыках, но распавшемся образе полета, особенно его смысла и цели (Пономаренко, 2001; Соколов, 2004; Суворов, 2000).

В практике испытательных полетов при высоком уровне неопределенности информации, в действительности разноуровневых сил гравитации, внезапных переходах из одного пространства и времени в другое возникает пик напряжения сознания, интеллекта, антиципации. И человек выходит победителем, используя прогноз будущего состояния, нефиксируемую реальность. Особо обращали вни-

мание на психическое состояние выхода за пределы трехмерности, где настоящее, прошлое и будущее не расчленены (Пономаренко, 2001, 2007). Проиллюстрирую эту мысль, опираясь на практику работы с испытателями и космонавтами, на те случаи, когда даже профессорских знаний недостаточно, чтобы объяснить некоторые загадки, блестяще изложенные участниками событий на грани жизни–смерти (Пономаренко, 2001, 2007; Суворов, 2000; Усачев, 2004).

Мы провели исследования по выявлению связи профиля личности с гибелью на испытаниях авиационной техники. Было установлено, что лица с наличием отрицательных личностных качеств (амбиции, чрезмерное самомнение, недостаточная критичность в самооценках, стремление к решению задачи любой ценой и др.) чаще погибали в крайне сложных и скоротечных аварийных ситуациях. Феноменологических данных по этому поводу много, однако их строго научное объяснение пока отсутствует.

Приведу размышления заслуженного летчика-испытателя СССР Ю. Жучкова (цит. по: Пономаренко, 2001, с. 347–348).

«Динамические инерционные силы в полете, фиксируемые нашими органами чувств, дают „летающему“ мозгу пищу, который, основываясь на высокопрофессиональной памяти ощущений, забегает вперед на мгновения и создает прогностический виртуальный образ мира. Опережая в целом секундные сигналы анализаторов и секундную „картинку“ (образ полета), давая пищу для размышлений. Чем выше опыт и летный интеллект в целом, тем больше глубина прогнозирования ситуации. Но в какой-то момент в особо экстремальных ситуациях состояния связки „мозг–тело“ человек начинает жить в другой, „запограничной“, динамической области своего временного пространства, несоизмеримо опережая свой стандартно повседневный ритм мышления и действий... Вот только чем это включается, чем подпитывается? И ограничено ли это только резервами мозга? Конечно – нет! Человек, являясь пассивно и постоянно работающей частичкой Космоса, Космоса Разумного, иногда, прозревает и сбросив пелену предписанных запретных постулатов и презрев опасность, начинает активно функционировать во взаимодействии с ними. Открывая новые или громадным скачком расширяя свои имеющиеся возможности по „упреждению“, приему и анализу поступающей информации, переходя на режим заблаговременных действий, не вдгонку, а навстречу развивающимся опасным событиям. Это сверхтонизирующее, раскрепощающее сознание длится доли секунды, вплоть до каких-то, возможно, опасных границ по времени.

Иногда после таких „тихий“ и недостаточно осознанных случаев человек узнает, что он был

на краю гибели и только его изменившееся обычное состояние на тревожно-радостное, заставившее изменить планы и ритм действий, увело от однозначного фатального исхода. Возможно, в такие моменты человек активно начинает чувствовать работу управляющих каналов Космоса, Космоса Разумного, каналов тонкого мира, по причине того, что его „приемники“ перешли на другой режим работы. Но самое главное... – после таких случаев человек или меняет свой характер, или начинает искать встречи с подобными явлениями: не с повтором опасной ситуации, а с новым для него состоянием связи „мозг–тело“. У носителей опасных профессий, работающих зачастую при дефиците времени, вероятность повторов таких прозрений велика. Вначале суть подобных прозрений находит объяснения в повышении профессионального мастерства. Далее оказывается, что в каком-то случае профессиональных навыков и знаний просто не должно было хватать, так как только что произошедшее ранее в практике не встречалось... Анализ конкретных действий при некоторых ситуациях говорит о том, что они выполнялись практически осознанно, но за какие-то мгновения до осмысления и принятия решения по их выполнению у человека появляется ощущение наличия второго „Я“ или же поступления управляющей информации извне. Меняется отношение к своим возможностям восприятия действительности, которые, оказывается, могут быть намного шире привычных горизонтов. Мир, получается, может быть другим! Меняется ритм настроя всей остальной жизни.

Я твердо поверил, что небесная стихия не только может быть очень жестокой к „неучам“, но и „приоткрывает форточку“ настойчивым и пытливым.

...Не каждый пилот, побывавший чуточку „там“, осознает „это“, и уж совсем далеко не каждый из „осознавших“ скажет об этом вслух. Ведь это – запретно воспринимаемое, малообъяснимое. А если воспринимаемое, то только единицами. Общество сегодня с его наукой пока еще не готово принять такое открыто. Единственно, но тихо добавлю, исходя из своих наблюдений за теми, кто, на мой взгляд, побывал хотя бы у границ этого „нового“. Они меняют свое отношение к жизни в сторону активности и Добра. Кто-то доходит до уровня просто хорошей двигательной реакции, умения концентрировать внимание, расслабиться и мгновенно „собраться“, когда это нужно. Но есть механизм, который, как просветление, включает в человеке на какой-то промежуток времени все то, которое в серой повседневности не проявляется, как бы ни захотелось. Этот „механизм“ не может быть внутренним. Его полное „включение“ происходит, когда человек уже перешел Грань статики».

И еще одно наблюдение, сделанное в космическом полете, в котором наиболее экстремальными факторами являются невесомость, изоляция, удаленность от Земли и многое другое. В данном

случае процитирую летчика-космонавта Ю. Усачева, раскрывшего особый смысл воздействия изоляции:

«Изолированность заставляет глубже заглянуть в себя, помогает переосмыслить многие вещи из прожитого. Переоценить, прежде всего, себя и, Боже упаси, почувствовать себя героем.

Изолированность меняет отношение к родным и близким – они становятся ближе и лучше. Меняет отношение к стране и народу, ее населяющему. „Господи, как же я вас всех люблю!“

Изолированность делает человека более терпеливым и терпимым. Начинаешь больше ценить любое, даже самое короткое, общение. И самое главное – изолированность учит слушать и слышать.

Изолированность учит прощать. Все эти кажущиеся непреодолимыми обиды – на самом деле, такая ерунда. Ну, не вяжутся они с этим размахом картины за окном.

Изолированность меняет отношение к материальным ценностям – они больше не играют той довлеющей роли, как на Земле.

Изолированность плюс риск, тебя окружающий, дают ощущение раскрепощенности, свободы и полноты жизни. Понимаешь, что жить надо сегодня и сейчас, а не находиться в состоянии ожидания жизни.

Изолированность плюс риск и особые условия сближают совершенно разных людей.

Изолированность меняет отношение ко времени: нет этой постоянной земной гонки, зависимости от времени.

Изолированность заставляет работать интуитивно; в обычной земной жизни нам всегда что-то мешает заняться собой. Здесь гораздо чаще, чем на Земле, ты как бы предугадываешь, предвосхищаешь события. Это становится нормой и уже не удивляет через какое-то время. И это удивительное чувство единения всех и вся.

И самое главное – изолированность учит щедрости и любви, благодарности за все, что дано в жизни» (Усачев, 2004, с. 366–369).

Вот пример проявления внутреннего мира человека, явно отличающегося от служебной профессиограммы в полете.

Все эти примеры – не частность, скорее, наоборот, проявление общей тенденции – отсутствия знания о высших силах человека, об их происхождении и источниках. Стоит обратить внимание, что эти непознанные силы возникают перед неминуемой гибелью и складываются не в нейронные сети из цитоклеток, а в *новое духовное, нравственное, интеллектуальное пространство*, т. е. особое пространство, регулируемое временем, отличным от «здесь и сейчас». Приходится удивляться, что в научной школе Б. Ф. Ломова выполнены фундаментальные работы по онтогенезу когнитивных процессов, психолингвистике речи, интеллекту, креативности и творчеству, психофизиологии

и нейропсихологии, но, как только речь заходит о нематериальном мире, все затихает.

Вместе с тем очевидно, что человек разумный без души не существует. Именно в вакууме убьется распространение света, звука и рождается информация смыслового характера. Именно в молчании возникает решение, выходящее за пределы психофизических возможностей.

Порядок во Вселенной, согласно И. Пригожину, возник из хаоса, а мы пытаемся доказать, что хаос происходит из порядка. Общая наша безответственность, т. е. бездуховность, сводится к отсутствию полновесной оценки последствий наших действий. Вот почему так важно, чтобы сознание, коль оно в некоторой степени первично, превратилось в надежный буфер.

Сознание и Дух – главные объекты *духовной психологии*. Раскрытия их природы ждут от психологов-теоретиков XXI в. Необходимо не редуцировать духовность, не сводить ее к условным рефлексам, а возвысить до уровня органической культуры и центральной характеристики личности, познающей и развивающей себя, более того, «очищающей» себя, исходя из требований нерукотворного мира. Многие готовы идти по этому пути, но для этого необходимы определенные условия.

Обратимся вновь к мнению на этот счет космонавтов и летчиков. Космонавт В. В. Лебедев пишет: «Подсознание помогает человеку проникать в мир познания всеобщего накопленного разума, так как наше реальное сознание слишком заземлено. Вот почему, как я думаю, человек может делать открытия в той или иной области, совершенно не видя истоков. Но человек не может познать мир пространства во всем многообразии. У каждого поколения есть свой мир пространства, который представляется в виде оболочки, объем которой соответствует уровню накопленного разума, как наследие всего живого. Мысль, проникая в пространство, сжимает его, и сила упругости возвращается назад, при этом оставляя след в материи пространства. Человек способен войти в состояние подчинения внутреннего мира, делая его источником энергии. Все становится подчиненным разуму. И тогда он начинает излучать, генерировать сигнал, отсылая как бы канал связи, и входит в пространство разума, которое человечеству еще недоступно, но оно принадлежит кому-то. В такие моменты человек, его внутреннее состояние входит в резонанс с окружающим миром, и тогда проявляются сверхвозможности разума через прорыв оболочки всеобщего разума. В такие моменты человек может ощутить состояние озарения, прилив сверхсил, видение прошлого или грядущего или контакта с разумом себе подобным. Прогресс нас тянет вверх, а общественное сознание удерживает на его витках. И только тогда, когда мы начнем достигать соответствия роста общественного сознания рос-

ту прогресса, мы сможем войти в контакт с ним» (Лебедев, 2009).

Наша задача – сделать материю открытой и познаваемой, наполненной огромными информационными пластами, где уже открыты свойства виртуальных волн физического вакуума, названных физиком Ферми солитонами.

Рождение мира человеческого, его разума, смысла бытия жизни, прежде всего духовной, стало возможным благодаря очищению нашего сознания от шумов информации вселенского порядка. Именно волновое информационное пространство в физическом вакууме способно передавать информацию на любые расстояния.

Исходно *материальность сознания* и заключается во взаимодействии с Высшим разумом через образы, смыслы, понятия. Еще Прибрам высказал идею, что мысль есть живая голограмма. Биолог Руперт выдвинул концепцию «морфологических полей» нашего организма, образующих связь с гиперпространством.

Сознание человека наделено свойством гармонизации своих бытийных слоев с тонким миром, в результате чего он обладает феноменальными способностями выхода в образах-смыслах за четвертое измерение.

Но, к сожалению, ученые оказались в жесткой зависимости от обязательной доказательности гипотез, их объективизации в нейрофизиологических паттернах. Этот этап познания человека мы уже прошли; пора, активизируя свой творческий, интеллектуальный потенциал, сближать светскую науку с теологией в области познания «эфира духовных смыслов», нравственных основ должностования и служения Истине. Необходимо повернуться лицом к деятельности, опредмеченной Духом, Любовью, за которыми тоже стоит квантовая теория, раскрывая морфологию перехода от виртуальной реальности к материальной. Необходимо открыть путь новому видению, актуализируя свои способности к образотворчеству. Недавно я прочел у инженера-эргономиста Мельникова: «Первоэлемент Божественного Разума сознание первично и требует к себе первичного внимания воли человека для содержания в чистоте Истины, Любви и Добра» (Мельников, 2004).

Мозг дан нам для того, чтобы не «сжевывать» информацию, а перерабатывать ее в смыслы, образы, создавая *психологический резерв чувствознания*. И хотя эти положения хорошо известны, я акцентирую на них внимание, так как хорошо знаю, что летно-космический труд является благодатным полем для реализации этих идей, однако «полем», поросшим бурьяном бихевиоризма. И поэтому важно осветить эти вопросы.

Психолог, исследующий летный труд, способен открыть для себя тот факт, что небо для человека летающего – это дух и «трудовая пашня».

Небо – это гиперпространство, третье, четвертое измерение, другая протяженность времени.

Успешно трудиться на «небесной ниве» могут только те небожители¹, жизнь которых наполнена духовным содержанием, проявляющимся в *психическом состоянии одухотворенности*, а сознание – *креативным полем смысловых образов*. Сам полет требует пробуждения интеллектуально-духовных смыслов, ощущений и переживаний своей причастности к бесконечному пространству. Именно красота нерукотворного мира порождает особого рода чувства к тому, кто создал этот мир, кто дал человеку свободу в выборе смысла своей жизни. Профессионализм летчика состоит в уровне и темпе перехода от незнаемого к известному. Но небожители часто встречаются с явлениями, которые им непонятны, а психологи не в состоянии им их объяснить. Речь идет о пробужденных нейронных мозговых ансамблях, о формировании новых функциональных органов, о резервах, способствующих преодолению запредельных возможностей, о духе как базисном свойстве надежности в экстремальных ситуациях. Незнание летчиком собственной психики – это путь к гибели. В своих дневниках во время 200-суточного пребывания в космическом полете летчик-космонавт, дважды Герой Советского Союза, член-корреспондент РАН В. В. Лебедев описал свои чувства от видения красот нерукотворного (Божьего) мира. Эти чувства были столь возвышенны, что, впадая в раздражение или депрессию, он говорил: «Подлетаю к иллюминатору и говорю себе: „Схожу в церковь“».

Все это свидетельствует о том, что мы – творения Всемогущего, Всевидящего Творца.

Итог моих набросков-мыслей сводится к идее сближения Церкви и образования для общего блага – как для православия, так и для формирования мироощущения человека, осознания им себя как частицы Бога, давшего ему Дух, который творит совесть, веру и вечную, нерушимую связь с Ним.

Возможно, освоение космоса, полеты на другие планеты просветляют наши представления, поставят перед необходимостью познания духовной сущности человека. Космонавт В. В. Лебедев пишет по этому поводу: «Как повлияют изменения пространственно-временных связей по мере удаления от Земли, отсутствия магнитного поля? Не проснутся ли в нас скрытые механизмы, заложенные в ходе эволюции? И не получим ли мы расу существ со своим миром, которые рано или поздно противопоставят себя нам? Пора заняться проблемой духовного обновления человека во внеземном пространстве» (Лебедев, 2008, с. 78).

Настало время для психологии выйти на четвертое измерение, а силы для этого всегда найдутся – были бы идеи. Напомню, что первые исследования по механизмам нарушения сенсомоторных

¹ В данном контексте под небожителем понимается летчик, летчик-космонавт.

действий в космическом полете, пространственной ориентировке, взаимодействию анализаторных систем, по просьбе В. А. Попова, провел Б. Ф. Ломов.

Можно предполагать, что в гиперпространстве в огромном удалении от Земли на фоне смены биоритмов и часовых поясов произойдет трансформация сознания, образной сферы, системы регуляции сомы и психики, смыслов Я и его ценностей. Полученные в будущем данные подтвердят эти предположения. Но уже сейчас необходимо приступить к теоретической разработке этого вопроса.

Следует отметить, что проблема духовной составляющей учитывалась в исследованиях, проводившихся под руководством Н. В. Тарабриной, при изучении посттравматических психических состояний, возникающих вследствие воздействия боевого стресса.

Психолог, изучающий психические состояния, возникающие вследствие боевого стресса, душевные разлады, хочет он этого или не хочет, является *целителем души*. И он не может не убедиться, что в Духе – источник активности субъекта в борьбе за восстановление душевного здоровья, возвращение к нормальной жизнедеятельности. Человек с духовно травмированным синдромом нуждается не столько в терапевте, сколько в духоведе-психологе. Именно духовный целитель помогает ему преодолеть возникшие проблемы. Однако при этом важно, чтобы и сам психолог был глубоко духовной личностью. Таким образом, речь идет не о терапевте или медицинском психологе, а именно о *душеведе*.

Известно, что у нас и в обществе, и в сознании человека ценность здоровья невысока. Существовавшее в СССР санитарное просвещение помогало в этом плане, но не в полном объеме, так как затрагивало прагматичную матрицу. Видимо, надо заложить в души более высокие мысли о ценности и предназначении здоровья. В заключение выскажу ряд суждений на этот счет, исходя из ломовских идей о человековедении.

Речь идет об использовании феномена духовности в обеспечении здоровья с помощью художественных образов красоты нерукотворного мира, в частности снятия стресса у пассажиров, среди которых более чем 75% боятся полета, испытывают синдром тревожности и душевной некомфортности. По нашим данным, у людей, работающих в надземном пространстве, одухотворенность красотой нерукотворного возвышала их добрые чувства, укрепляла любовь к жизни, людям, планете Земля, очищала их от гордыни (Понмаренко, 2001).

Духовное здоровье – это, прежде всего, атрибут психической жизни, включающий в себя высшие смыслы, ценности и мотивационные установки, ответственность за жизнь как данность, нравственную потребность осмысления своего места и предназначения.

Духовное здоровье надломленного человека порождает причудливую мозаику подсознательных переживаний. Вот почему первые проявления осознания «духа в себе», как правило, возникают при измененном психофизическом состоянии человека.

С позиции биологического этногенеза, здоровье можно определить как продукт эволюции живого, в недрах которого формировалась информационная матрица для оценки опасностей и угроз жизни. А вот сам процесс адаптации не ограничивался биологическими составляющими, так как он двигался не только в сторону выживания, но и в сторону осознания смысла. Тем самым здоровье выступало как привнесенная разумность. Именно в этой разумности на начальном этапе проявлялось влияние трансцендентности.

Что касается биологической регуляции, то она выражалась в приобретении свойства изменчивости морфологических структур и динамических реакций, вариативности форм ответа, альтернативности выбора, что свидетельствует о проявлении творческого начала. По мере развития живого умственная составляющая была представлена в генетических шифр-кодах, диагностирующих угрозы, а на духовном уровне – добро и зло. *Жизненный потенциал* – это сплав социобиологического фундамента и психофизиологического потенциала с духовной жизнью, т. е. с культурой, смыслом, интеллектуальным творчеством, социальной ориентацией на добродетельность и благочестие. Здоровье, в том числе и духовное, в таком виденье выступает как системообразующий фактор ноосферы, свойство пассионарности этноса. И все это цементируется в ядро жизненной силы здорового человека, его этически духовной связи с информационно-энергетическим полем Вселенной (Космосом).

Генезис структуры здоровья позволяет понять закономерности, определяющие ведущую связь угроз здоровью со стороны рукотворного мира. Приведу пример. Деформация духовности социума, его культурно-нравственных основ, трансформация системы ценностей, рост прагматизма, индивидуализма, эгоизма, насилия и социальной несправедливости уже в 2004 г. у более трех миллионов наших граждан спровоцировали психические расстройства. Одновременно с 1994 по 2004 г. в 30 раз увеличилась детская проституция и наркомания. Вспомним, что в 1995 г. Пироговский съезд врачей констатировал: «В результате социальной нестабильности теряется уверенность в будущем, истощаются приспособительные механизмы, поддерживающие здоровье. Свыше 70% населения России живет в состоянии затяжного психозмоционального и социального стресса, вызывающего рост депрессии, наркомании, алкоголизма, повышается опасность неадекватных,

массовых разрушительных реакций и взрывов населения»¹.

Преобразования последних десятилетий, мягко обозначенных как «переходный период», сопровождаются огромными социальными, культурными и человеческими потерями: миллионами утраченных жизней; ростом смертности и уменьшением рождаемости, деформацией духовно-нравственных ценностей, утратой территорий, падением культуры языка, возвращением ушедших в прошлое болезней, усилением криминализации общества, возрастанием наркомании, алкоголизма, проституции и т. д. Указанные тенденции общественного развития отчасти коснулись и людей в белых халатах, некоторые из них предали «Клятву Гиппократа».

Мы всегда остерегались оперировать понятиями *духа*, *одухотворенности*, но сегодня наконец-то наши современники убедились вочую в пагубности бездуховности. Вот почему, когда речь идет о здоровье, кроме собственно лечебного аспекта, в число его детерминант необходимо включать также социальные, экономические и духовные факторы. Между тем боязнь социализации профессионального мышления тормозит включение в образовательные программы подготовки медиков и в тезаурус практикующих врачей новых смысловых образований: «здоровье здорового человека» и «духовное здоровье».

Напомню, что посттравматический стресс здоровых лиц опасных профессий и участников боевых действий в контртеррористических операциях в 80–90% случаев обусловлен *социально-психологическими факторами*. В частности, это проявляется в возникновении чувства обманутости, ненужности, брошенности, введения в статус презренных.

Реабилитация, как процесс восстановления соматических нарушений и психического здоровья человека, невозможна вне учета психологического профиля личности и ее духовной составляющей.

Психофизиологическая составляющая восстановительной медицины включает восстановление, прежде всего, психофизиологических резервов, обеспечивающих надежность и эффективность трудовой деятельности человека, его функционирования как субъекта социальной активности. Психически здоровый человек – это не защищающийся, приспособляющийся, закрывающийся, а представляющий собой открытую систему, обладающую правом выбора, принятия самостоятельного решения, ориентированную на постоянное духовное обогащение, рост потенциала своих возможностей. «Жизнь, – писал А. А. Ухтомский, – асимметрия с постоянным колебанием, с устремлением навстречу среде в поиске энергетического агента». Соответственно, психолог, врач в области восстановительной медицины является этим

энергетическим агентом, который не только корректирует функциональные состояния, но и помогает человеку осознать смысл своей жизни, приводит его к принятию высшего смысла – «смысла Бога» (В. Франкл). Он возвращает человеку доверие к себе, а через себя – к людям, обществу, высшим ценностям бытия, и в этом состоит его духовная миссия.

В нынешней жизни рыночные отношения существенно видоизменяют отношение людей к духовному, психическому и соматическому здоровью. Сегодня можно констатировать новый психосоциальный феномен: психосоматическое здоровье становится базовым свойством человека-индивида в системе рыночных отношений. Здоровье на рынке труда действительно повышает конкурентоспособность, но не устраняет низменность в действиях, помыслах и поступках. Духовное здоровье – это особая проекция человечности в отношениях.

Отсюда я делаю умозаключение, что любые социальные преобразования лишь тогда оправданы, когда они нацелены на усиление синтеза материи и духа. Вот почему содержание понятия «здоровье здорового человека» далеко выходит за рамки медицинской сферы. Требуется сформировать более четкую идеологию о духовном здоровье. Например, здоровье как социальный показатель человеческого потенциала нации, качества жизни – итоговый результат политики государства, формирующего у своих граждан отношение к своему здоровью как непреходящей ценности, основе продления нравственного здорового рода, энергетическому обеспечению созидательного трудового ресурса, развития генофонда творчества и духовности.

Причины, которые препятствуют реализации этого подхода:

- примат результата труда над ценой его достижения и как итог – снижение профессионального долголетия: 70% работающих за 10 лет до пенсионного возраста имеют серьезную патологию;
- экономический примат в обеспечении больных людей сравнительно со здоровыми (в соотношении 100 : 10);
- правовой беспредел, позволяющий расширять временные границы пребывания человека в экологически небезопасных для здоровья условиях (более 60% таких работников имеют профессиональные заболевания);
- отсутствие разработанной и последовательно реализуемой здоровьесцентристской парадигмы в организации профессионального труда и отечественной системе воспитания;
- пренебрежение к потребности людей ценить здоровье как духовный и экономический фактор.

¹ См.: Медицинская газета. 1995. 22 ноября.

В каком направлении необходимо изменять положение дел?

Прежде всего, усилиями всех социальных институтов в области охраны соматического, духовного, профессионального здоровья необходимо создать социально-психологический механизм превращения ценности здоровья в доминантное социальное силовое поле, т. е. в фактор, который, кстати, тревожит президента страны. По сути, это механизм обеспечения стабильности и благополучия общества, его доверия государству.

Основные динамические элементы данного механизма состоят в следующем:

- придать здоровью полисистемное свойство, предполагающее взгляд на человека не только как потребляющего, праздного, богатого, но и как нравственно развивающегося, как источника творческих и духовных ресурсов нации;
- гораздо в большей мере использовать активы экономики для реализации благополучия нации;
- улучшать экологию на основе научного учета и предотвращения рисков и негативных последствий технического прогресса для здоровья человека;
- совершенствовать социальную политику, включая более рациональное определение приоритетов между профилактикой и лечением;
- шире использовать прессу, санпросвет, образование в целях повышения осведомленности населения о причинах ухудшения здоровья, о законах, защищающих их права на достойную жизнь, отдых, лечение.

Исходя из собственного жизненного опыта, могу утверждать, что переломить ситуацию в рассматриваемой сфере возможно при условии, если государство не будет уклоняться от ответственности за здоровье граждан, придав законодательно здоровью работника, учащегося статус важнейшего ресурса общества, источника роста его экономической мощи, культурного развития, высшей ценности, требующей постоянной, тщательной охраны. Государственные, законодательные, правовые институты обязаны в кратчайшее время сформировать законодательную базу, обес-

печивающую охрану и укрепление здоровья народа, повышение его благосостояния и качества жизни.

Таким образом, духовное здоровье включает в себя широкую совокупность явлений – любовь, добро, нравственность, оптимистическое настроение, радость общения, счастливая семья. Его формирование – комплексная задача, решаемая объединенными усилиями разных сфер общественного сознания: науки (психологии, педагогики, социологии и т. д.), образования, экономики, спорта, культуры, медицины и т. д. Нельзя не отметить и роль Церкви, учащей человека добродетельной жизни, избеганию порочных страстей и увлечений, всеисцеляющей и духовно возвышающей любви к людям, ответственности и перед ними, и перед собой. Выздоровливать духом необходимо всем миром!

Если эти гуманистические идеи станут хотя бы предметом осмысления, буду считать это данью памяти Учителю.

Литература

- Бехтерева Н. П.* Магия мозга и лабиринты жизни. СПб., 2007.
- Итоговая научная конференция Института психологии РАН. М., 2008.
- Лебедев В. В.* Мое измерение. М., 1994.
- Лебедев В. В.* Миссия человека в космосе, в чем она? // Наука и жизнь. 2008.
- Лебедев В. В.* Профессия космонавт // Советская Россия. 2009. 15.01.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Мельников Н. С.* В поисках утраченных смыслов. М., 2004.
- Пономаренко В. А.* Размышление о здоровье. М., 2001.
- Пономаренко В. А.* Безопасность полета – боль авиации. М., 2007.
- Соколов Е. Н.* Нейроны сознания // Психология. М., 2004.
- Суворов О. В.* Разум и феномен Я // Вопросы философии. 2000. № 4.
- Усачев Ю.* Дневник космонавта. Три жизни в космосе. М., 2004.

РАЗДЕЛ ВТОРОЙ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Многообразие проблем, огромный фактический материал, накопленный в психологической науке, задачи, которые ставятся перед ней общественной практикой, настоятельно требуют дальнейшей разработки ее методологических основ...

Б. Ф. Ломов

СУБЪЕКТ И СУБЪЕКТНОСТЬ: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВ¹

К. А. Абульханова (Москва)

Современное состояние разработки проблемы субъекта в психологии

В философско-антропологической концепции субъекта С. Л. Рубинштейна раскрывается высшее, совершенное качество человека через его центральное место в мире. Эта концепция необычайно легко легла на интеллектуально истощенную российскую почву науки, в том числе – психологии. Она открыла перспективу исследовательским поискам «ростков» субъекта и субъектности в действительности. Как магнит она притянула к себе самые разнообразные, разнокалиберные «осколки» понятий и представлений о субъекте.

Ученики и продолжатели Рубинштейна раскрыли методологическое значение его концепции для психологии (см. Абульханова, Брушлинский, 1989). Научно и организационно проблема субъекта была оформлена в единое, хотя и достаточно разветвленное направление. А. В. Брушлинский представил его как исследовательскую программу Института психологии Российской Академии наук. Но парадоксальной судьбой этого направления, в силу его выхода за пределы школы Рубинштейна в широкое научное пространство, является то, что его очевидная перспективность и интегрированность сочетаются с достаточно высокой мерой неопределенности понятий, несвязанности аспектов исследования и трактовок субъекта. Состояние его разработки вполне отвечает господствующему сегодня духу плюрализма.

Никакого единства: каждый свободно определяет понятия в рамках своей области и соответственно уровню собственного философского мышления. Кто-то говорит о личностных качествах субъекта, кто-то – о субъектных качествах личности; одни считают, что субъект возникает раньше, «сразу», до личности, другие – что личность *шире* субъекта. Обособленность, изолированность базовых дефиниций позволяет сомневаться в том, что речь идет о *понятиях*, а не о *представлениях* (соответственно дифференциации понятий и представлений, предложенной В. А. Кольцовой) (Кольцова, 2000).

Такой плюрализм оправдан объективной сложностью проблемы субъекта. Но не стоит ли попытаться, не сводя всех к общему знаменателю, выработать единые исследовательские ориентиры?

По-видимому, первым, казалось бы, очевидным, но на деле нереализуемым условием интеграции, диалога является не столько сопоставление самих по себе понятий, сколько обсуждение способов их *определения*, исследование *онтологических качеств*, лежащих в их основании и их *критериев*.

Разумеется, в любой науке понятиями всегда обозначаются определенные явления, их сущности и качества. Но способ иррадиации категории субъекта в психологии был таков, что понятия отнюдь не всегда являлись теоретическим обобщением, обозначающим некоторое выявленное эмпирически достаточно *определенное* качество. Иногда они употреблялись, скорее, для номинации некоего интуитивно подразумеваемого качества, чтобы с помощью понятийного обозначения прийти к его более четкому *сущностному*

¹ Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта «Субъект деятельности. Стратегия жизни» научным фондом ГУ-ВШЭ.

определению. В ряде случаев употребление понятий служило известной гарантией верности направления исследовательского поиска, когда поспешно, без достижения необходимой степени доказательности то или иное качество фиксировалось в понятии. Дальнейшая разработка категории, понятий, принципа субъекта требует раскрытия существующих **способов их употребления** (их своеобразных науковедческих «биографий») и обсуждения *оснований* дальнейших номинаций, категоризаций.

Определяя субъекта в качестве *универсальной категории*, А. В. Брушлинский решал науковедческую, методологическую задачу. Она состояла в обосновании идеи, что если категория субъекта универсальна, то она распространяется также на уровень групп или личностей, т. е. является ключевой для психологии. Иными словами, он шел путем *генерализации*, не ставя задачи выявления **переходов** от уровня человека к уровню личности и дифференциации этих уровней. Однако это было чрезвычайно важно для внедрения в психологию *принципиально нового* способа психологического мышления, исследования, понимания и объяснения. В отличие от этого Б. Г. Ананьев, употребляя понятия субъекта деятельности, субъекта познания и субъекта общения, ставил задачу дифференциации различных *качеств* активности человека, однако без уточнения того, субъект какого уровня (человек в целом или личность) имеется в виду.

Не продолжая анализа бесконечного ряда способов оперирования понятием субъекта, можно резюмировать, что методологически и науковедчески они были *совершенно различны*. В одних случаях понятие субъекта употреблялось для различения *качеств*, в других – для универсализации *качеств* (и уровней), в третьих – решалась задача доказать, что именно это качество *релевантно* понятию субъекта.

Второй особенностью исследования проблемы субъекта является то, что возникли разные его номинации – категория и принцип субъекта, понятия субъекта, даже субъектная *парадигма*, однако соотношение этих номинаций остается пока неопределенным.

Третья характеристика современных разработок проблемы субъекта касается уровня *теоретических моделей* данного феномена. Реально в современной психологии сложилось так, что это *разные* модели, воспроизводящие качественно различные системы, и, соответственно, различные критерии представленных в них субъектов. Если исходить из принципа глобализации, то общие критерии субъекта, включенные в соответствующую категорию, должны быть приложимы и для *коллективного субъекта*, и для *индивидуального*, и для личности как *субъекта деятельности* и субъекта *жизненного пути*. Но это требует исследования и доказательства.

Четвертая особенность разработки рассматриваемой проблемы заключается в том, что при наличии теоретических моделей и понятий субъекта **понятие субъектности** стало употребляться (без необходимых и достаточных критериев) в самых разнообразных конкретных исследованиях, с одной стороны, открывая новые возможности объяснения полученных в них результатов, с другой, способствуя преодолению прежнего *бессубъектного* способа исследования и объяснения.

И наконец, последняя особенность, характеризующая современное состояние разработки проблемы психологии субъекта именно как **проблемы**, представлена вопросом, каково соотношение абстрактных моделей субъекта и *качеств* реальных личностей, живущих в современном российском обществе и претендующих на это высокое звание или имеющих научно обоснованное право называться *субъектами*.

Не претендуя, в силу ограниченных объемов статьи, на подробный анализ того содержания, которое в период «оттепели» в философии стало связываться с категорией субъекта, все же считаем необходимым выявить ее имплицитные трактовки, «перекочевавшие» из гегелевской и марксистской философских парадигм в психологию. Также стоит иметь в виду, что, несмотря на одномоментное радикальное «списание» господствующей философии диалектического и исторического материализма, вряд ли столь же радикально *одномоментно* изменился способ мышления тех, кто в ее категориях размышлял. Это касается и психологического мышления (в том числе и нашего собственного).

Радикально различны, по крайней мере, следующие философские *трактовки субъекта*:

1. Рассмотрение данного феномена, согласно Гегелю, как источника имманентной активности. В контексте анализа персоналистического направления философии эта трактовка воспроизводится В. А. Татенко (Татенко, 1996, с. 49).
2. Акцентирование проблемы **становления человека субъектом**, следуя марксовской формуле «становление природы Человеком», которая дополняется тезисом «становление Человека Субъектом» (С. Л. Рубинштейн).
3. Обозначение специфически человеческого, а не объективно-безличного характера общественных процессов – социальных, исторических и др. Так, в историческом материализме 70-х годов появились понятия субъектов общественных отношений, субъектов истории, позднее в политике – субъектов федераций и т. д.
4. Философско-методологическое раскрытие *качественной специфики* различных субъектов в монографиях В. А. Лекторского, О. А. Дробницкого и др., каждый из которых выявлял *отличие* гносеологических отношений от этических, этических – от психологических и т. д. Это

последнее направление нашло свое развитие в психологии в известной дифференциации Б.Г. Ананьевым субъекта общения, субъекта познания, субъекта деятельности (Ананьев, 1967, 1967а). Мы, в свою очередь, предложили обозначить эти понятия как *дифференциальные*, раскрывающие качественную специфику того или иного субъекта и связанного с ним круга явлений (отрицая лишь необходимость определять каждое из них путем противопоставления другим и их отрицания).

Философско-методологическая концепция субъекта С. Л. Рубинштейна

В своей концепции, возникшей в период «стужи», а не «оттепели», С. Л. Рубинштейн, с одной стороны, *распространяет* понятие субъекта на все уровни бытия, рассматривая *субъектов изменений определенного рода* и их способности *самопричинения* (Рубинштейн, 1997). Но при этой генерализации он *одновременно* следовал и принципу дифференциации *качеств*, связывая субъекта с качественной определенностью; подчеркивая многокачественность бытия с присущим ему типом (способом) детерминации, с изменением, *развитием*, что в высшей степени существенно. При этом он употреблял *категорию* субъекта, скорее, уже для раскрытия его качества, свойственного именно уровню человека. Эта двусмысленность объяснима и логична в рамках той задачи онтологизации бытия, которую он решал, преодолевая разрыв различных сторон бытия (как материи) и бытия человека (там же). Однако заметим, что, осуществляя уровневый анализ, Рубинштейн реализовывал по отношению к субъекту *эпицентрический* подход, помещая его не на *вершину* в иерархии уровней, а в *центр* бытия. Это, разумеется, не метафизически фиксируемая пространственная позиция, а раскрытие особого качества развития человека, связанного с понятием «становление». Эти положения составляют содержание не категориального, а *проблемного* определения субъекта – *субъекта как проблемы*. Центральное место в мире – это не позиция, а борьба за нее; это способ функционирования, деяния, развития во взаимодействии с Миром и осуществления своей сущности в Бытии. Преобразуя природу и достигая над ней господства, человечество оказывается перед лицом противоречий своей собственной социальной организации, рождения и гибели цивилизаций, совершенствования на одном и деградации на другом полюсе своей человеческой сущности. Оно находится в историческом процессе борьбы за свое господство в бытии, во вселенной. Если феноменальными, онтологическими итогами и способами выражения этой борьбы являются цивилизации и непреходящие материальные и идеальные ценности культуры, то субъектами

этой борьбы конкретного уровня и масштаба являются *рождающиеся и уходящие* индивиды, личности. Они, выражая противоречивую сущность бытия человека и человечества, согласно К. Марксу, то приносятся в «жертву» истории, то играют в ней *определяющую* ее роль. Поэтому в создаваемом человечеством конкретном способе бытия, в его онтологической экзистенциальности оно обретает постоянно рождающийся шанс развития, совершенствования, творческой самореализации в борьбе за господство в бытии и над бытием за место и качество субъекта.

При внимательном прочтении труда «Человек и мир» можно заметить, что в разделе, посвященном субъекту жизни, не уточняется, идет ли речь о *человеке* или *личности*, хотя, совершенно очевидно, что описываемые реалии жизни относятся к индивидуальному уровню бытия человека, т. е. к личности. Можно предположить, что задачей Рубинштейна было распространение на личность качеств субъекта, присущих, по его философскому определению, человеку. Иными словами, он решал задачу раскрытия качеств личности как субъекта, проявляющихся в ее жизни. Эта задача являлась *первоочередной* по отношению к последующей, состоящей в выявлении конкретики психологических особенностей личности как субъекта.

Исходя из этих положений, открывающих перспективу размышления и контекст обсуждения, можно подойти к определению субъекта и субъектности в психологии именно как к *проблеме*. Иными словами, постановка проблемы субъекта в *психологии* опирается не просто на отдельные фрагменты гегелевской или рубинштейновской философских концепций субъекта, а на осознание той *социально-исторической задачи*, которую *решает человечество* на конкретном уровне индивидуального бытия *силами вовлеченных в многократно умноженные противоречия* этого бытия *личностей*.

Направления реализации философско-методологической концепции субъекта С. Л. Рубинштейна в современной психологии

Стоит подчеркнуть, что, во-первых, психология одной из первых приступила к интенсивной разработке идеи субъекта, поскольку она легла на уже присвоенный ею рубинштейновский принцип детерминизма и задолго до того, с 30-х годов, начавшуюся разработку проблемы деятельности в виде принципа единства сознания и деятельности или принципа деятельности, в которых и вызрела готовность ее воспринять.

Однако пришли в известное противоречие, по крайней мере, *три основных* направления *реализации* философско-методологической концепции субъекта С. Л. Рубинштейна: (1) как принципа субъекта; (2) как категории, раскрывающей

его универсальные качества на всех уровнях; (3) как способа определения предмета психологии и психического в целом. Эти три направления, являющиеся уровнем *генерализации* проблемы субъекта, в свою очередь, не стыкуются с уровнем ее специализации и *дифференциации*, умножающей число субъектов и понятий. При его *специализации* предметом изучения стала *специфика* коллективного субъекта в социальной психологии и индивидуального субъекта в психологии личности.

Генерализирующее направление разработки проблемы субъекта проявилось на методологическом уровне, по крайней мере, в трех позициях: 1) определение собственно *категории* субъекта; 2) разработка *субъектно-деятельностного* подхода как альтернативы деятельностному подходу; 3) формулировка *принципа* субъекта. Первая позиция представлена А. В. Брушлинским, который посредством категории субъекта объединил человека, человечество, общество, группы и отдельных личностей, полагая, всем им присущи *единые* качества (Брушлинский, 1996).

Совместно с ним и многими другими психологами нами осуществлялась разработка субъектно-деятельностного подхода, в котором реализовалось рубинштейновское понимание инициативного, творческого характера деятельности как *самодеятельности*. В числе многих хорошо известных характеристик этого подхода имеется и *та*, которая позволила преодолеть скрытые крайности деятельностного подхода. Одна из них состояла в ограничении только индивидуальной деятельностью (поскольку раскрывалась ее психическая структура), другая – противоположная – в выведении психики, личности (минуя деятельность индивидуальную) из деятельности социальной. Субъектно-деятельностный подход открыл направление исследований *совместной* деятельности, опираясь не на ее «выведение» из общественной, а на определение качеств другого – коллективного – субъекта (Журавлев, 1999, 2000). Субъектно-деятельностный подход представляет собой и определенную методолого-теоретическую модель, и ориентацию конкретных исследований, в частности механизмов саморегуляции, психологического обеспечения различных видов деятельности, профессионализма (Е. С. Климов, А. К. Маркова и др.), компетентности и т. д.

Наиболее проблемной представляется характеристика *принципа субъекта*. Напомним, что выдвинутый в 20–30-е годы Рубинштейном *личностный принцип* не служил цели раскрытия сущности личности, как некоторые до сих пор полагают. Он утверждал *принадлежность* психических процессов, способностей, состояний человеку – личности, поскольку каждая из названных «функций» не имеет своей особой логики развития, а подчиняется функционированию личности. На наш

взгляд, принцип субъекта имеет *двойное* содержание и функции.

Первая его содержательная особенность – собственно *научковедческая* – по-видимому, состоит в открывающейся на его основе возможности иначе строить системы понятий и категорий, сочетая *уровневые и телеологические* координаты, эксплицитные, проективные и символические параметры, противоречивость, взаимоисключаемость, ортогональность детерминант, принципы *относительности и неопределенности*. Изменяется соотношение количественных и качественных методов исследования (в пользу последних), сама процедура эксперимента, учитывающая испытуемого в качестве субъекта. Принцип субъекта отвечает не на вопрос, *кто* является субъектом, а очерчивает координаты направления поисков его качеств. Первым очевидным направлением является ориентация не на понятие, а на качества или их совокупность, позволяющая говорить о субъекте или субъектности; вторым – ориентация не только на внутрисистемные характеристики и связи этих качеств, но и на те функциональные задачи, которые имеют *межсистемный характер*. Принцип субъекта «вбирает» в себя уже сложившиеся теоретические модели различных субъектов, но не составляет из них некоего *глобального* субъекта, уже лишившегося специфических для каждой модели качеств. Он, напротив, выявляет путем сравнения существенный для каждой модели механизм *становления субъектом* и, опираясь на этот ориентир, направляет исследователей на выявление реальных фактов *становления*, которое, в силу своей реальности, носит более локальный и трудно опознаваемый характер. Этот исследовательский уровень, выявляющий становление субъектом, может быть обозначен понятием *субъектности*.

Вторая содержательная особенность принципа субъекта проявляется в обосновании, что психические явления, *онтологически* определенные Рубинштейном как субъективные и идеальные, могут функционировать в контексте своей принадлежности личности (согласно личностному принципу), а также могут *быть вовлечены в принципиально иной способ функционирования*, когда сама личность начинает строить, находить новый способ функционирования, определять его временно-пространственные масштабы и задачи. Эта способность есть своего рода «перерыв постепенности» в развитии личности – процесс ее *становления* субъектом. Это не означает ликвидации зависимости от природных детерминант психики. Но личность обнаруживает способность *использовать* эти закономерности более оптимально, рационально, ограничивая стихийность их действия. Этот «перерыв постепенности» потому и является «перерывом», что он начинается не «снизу», не с отдельных психофизиологических процессов,

а только тогда, когда личность как *целое* приобретает новое качество, которое приводит к преобразованию сложившихся способов, пределов, закономерностей функционирования ее составляющих. Выражая проблему в терминах гештальтпсихологии, можно сказать, что «нехорошее» сочетание частей приводит к «прегнантному», «хорошему» целому, а новое целое, возникнув в новом качестве, в другой системе, контексте, масштабе, реструктурирует свои составляющие до требуемого оптимального соотношения, качественно нового синтеза. Личность использует *свое* (психические и другие возможности) как *другое для другого*, т. е. разотождествляется со *своим*, причем своим лучшим, определенным, качественно преобразованным уже для другого. Это составляет предпосылки личности стать субъектом.

Однако эти позиции – определение субъекта как категории, субъектно-деятельностный принцип и собственно принцип субъекта – до сих пор остаются недостаточно *дифференцированными*. Поэтому сегодня в психологии дифференциация пошла по совершенно иному, логически не проработанному основанию и возникли, по крайней мере, две области, которые условно можно обозначить как «психология субъекта» и «личность как субъект». Представляется, что в первой из них, в силу оправданного стремления приписать всем психическим явлениям связь с субъектом, сказалась *первая* из вышеозначенных философских позиций. Субъектность выступает здесь как имманентное, *изначально данное* качество. Такой философской позицией, в принципе сегодня уже устаревшей, обернулся «экономный» способ выделения психологической специфики субъекта простым прибавлением к этому понятию определения «психология». По-видимому, как следствие этого и появилась идея о возникновении субъекта *до* личности. Во второй, специфической области пересеклось несколько исследовательских направлений и трактовок субъекта в психологии. Во-первых, от принципа и модели субъекта деятельности «протянулось» к личности заложенное в эту модель представление о субъекте деятельности как *индивидуальном*. В связи с этим возникла идея расширения характеристик деятельности (цель, мотив и т. д.) путем включения в нее собственно *личностных* составляющих – притязания, удовлетворенности и т. д. Во-вторых, начавшаяся Рубинштейном еще в 30-х годах разработка *проблемы личности в контексте жизненного пути* привела к постановке проблемы личности как *субъекта*. В этих и других направлениях и сложились предпосылки для рассмотрения личности как изменяющейся, развивающейся свое изначально качество в процессах *становления* субъектом в *разных системах связей и отношений*.

В дискуссиях, ведущихся путем обсуждения самих понятий без раскрытия качественно специ-

фической сферы их применения, а потому и значения, происходит смешение различных сфер исследования и употребления понятий, а потому – смешение и противоречия их значений. Решая задачу реализации субъектного подхода к предмету психологии, к психической деятельности, мы не поспешили сказать, что она «имеет» субъекта, а он – имманентно – психику, а *выводили* последнюю из той более широкой онтологической задачи, которую субъект *решает* в жизнедеятельности и *благодаря* ей. Соотношения здесь – не структурны, не линейны, а функциональны и соподчинены (Абульханова, 1973).

Впоследствии мы обратились к решению *другой* специфической задачи – преодоления статично-структурного определения личности (обособленного от принципа и реальности ее развития) – и, соответственно, исследованию ее *особого функционального* качества – *становления субъектом своего жизненного пути* (Абульханова, 1991). Как отмечалось, принцип субъекта интегрирует его различные конкретные теоретические модели (деятельности, коллективного субъекта и т. д.). Однако мы предполагаем, что принцип субъекта как философско-методологический имеет *личностную центрацию*. Но чтобы конкретно это доказать, нужно преодолеть консервативное, «намертво» закрепившееся представление о личности. Обычно, определяя личность, мы выводили ее характеристики из глобального масштаба, из целого, по отношению к которому она всегда оказывалась *единицей* – членом общества, группы, коллектива, исполнителем деятельности, продолжателем рода, носителем общечеловеческих ценностей и т. д. Но если сменить точку отсчета и сделать эпицентром теоретического анализа саму личность, то окажется, что она, одновременно выполняя заданные другими целыми функции, определяет свои функции и способ выполнения заданного *сама*, создавая при этом свои собственные *целостности*. Во времени и пространстве собственной жизни, в котором выражение неприкосновенности личности определяется как *persona pop grata*, хотя она и не является абсолютно неприкосновенной, тем не менее, создает *свои* способы *самореализации*, обеспечивающие большую или меньшую степень неприкосновенности, суверенности, автономности, самодостаточности. Они вбирают в себя всю «гамму» знаний, надежд, чувств, размышлений, соединяющую личность с той действительностью, о которой она каждый данный момент отнюдь не все знает, которая от нее (по большей части) мало зависит, включая в себя и людей, и общие дела, и ситуации, и обстоятельства, и профессиональные, социальные, нравственные, собственно личные правила – *писаные и неписаные*.

И уже ребенку, казалось бы, на самом простом, сказочном этапе предлагается эта «модель» жизни:

«налево пойдешь... направо пойдешь...». И дело не только в том, что все три позиции, как и в жизни, безнадежны, а в том, что решать (или изобретать) и идти должен он *сам*. Вот здесь и прорисовывается та самая проблемность жизни или «озадаченность» ею, которая при понимании и принятии того, что за мной никто не стоит и ответственность несу я сам, и делает личность субъектом. Личностные качества, диагностируемые по Кеттелу или ММРП, *нерелевантны* воспроизведению, осуществлению, превращению жизни в свою задачу, а тем более ее решению.

Исходя из того, что принцип субъекта является личностно-центрированным, можно гипотетически выделить некоторые *общие* критерии личности как субъекта до того, как мы «приставим» к нему определение, субъектом *чего* он является.

Этому переходному звену от общепсихологического содержания концепции субъекта к конкретно-методологическому содержанию *принципа субъекта* мы и посвящаем наш дальнейший анализ проблемы, включающий и раскрытие критериев, заключенных в этом принципе.

Очевидно, что наличие научно обособленных областей исследования и определения субъекта требует их не понятийного, а методологического способа связи. Поэтому важным условием интеграции, по-видимому, должна стать «встреча» С. Л. Рубинштейна с Б. Ф. Ломовым (Ломов, 1984) – соединение субъектного и системного подходов. Последний уже был реализован А. В. Брушлинским, выдвинувшим *критерии* субъекта (Брушлинский, 2002), а также А. Л. Журавлевым, предложившим три критерия коллективного субъекта, поставившим вопрос о взаимной имплицитности качеств субъекта в целом и их разной выраженности у конкретных субъектов (Журавлев, 2000). Ряд системных критериев был предложен и нами при определении качеств субъекта деятельности и позднее личности как субъекта жизненного пути (Абульханова, 1991, 2005, 2005а). Этот опыт показал, что в порядке обоснованной научной абстракции рассмотрение качеств и критериев субъекта в изолированно взятой системе не только возможно, но и продуктивно.

Однако при этом, по-видимому, необходимо выполнение некоторых условий. Иногда обособленность, изолированность рассмотрения той или иной системы определяется сложившейся дифференциацией научных областей, отраслей психологии. Если к тому же оно опирается на эмпирические исследования реальных качеств группы, то доказательность его многократно возрастает (Журавлев, 2000). Если же имеется в виду, например, онтогенетическое развитие, то, по-видимому, на каждом его этапе происходит становление субъектов определенного рода и выделение критериев каждого должно происходить соотносительно с другими этапами и субъекта-

ми. Между тем финский психолог П. Векрут в свое время утверждал, что субъект «появляется» только в возрасте 5–6 лет, связывая это с определенными особенностями деятельности. Отечественные исследователи показали, что, как на разных этапах можно говорить о «появлении» личности в разном качестве, в разных отношениях, также можно характеризовать ее разное качество субъекта на других этапах личностного развития. Этот плюрализм может быть преодолен как *не отвечающий* принципу системности на основе конкретизации онтологического подхода, разработанного Рубинштейном в его философской концепции и уже в определенной мере реализованного в психологии. Было доказано, что психические явления, как субъективные и идеальные, имеют свою онтологическую специфику («субъективная реальность», по В. И. Слободчикову) и личность как *объективирующая себя в формах жизни*, сама имеющая онтологическую сущность, строит свой жизненный путь как онтологическое *новообразование, третью действительность*. И тогда по отношению к задаче, решаемой субъектом, необходимо другое дифференциальное определение ее онтологической сущности и смысла.

Реально сложившаяся множественность исследований субъекта и субъектности сегодня предполагает необходимость обращения к *межсистемным* связям при выделении и изучении *внутрисистемных*. Поскольку внутри различных систем возникают качественно специфические субъекты, само понятие субъекта становится *относительным* и требует своей конкретизации. При всей относительности внутри данной системы он должен быть определен *однозначно*. О. А. Конопкин подчеркивает, что функциональные качества системы деятельности должны отвечать *критерию определенности* (Конопкин, 2005).

В наших работах даже при реализации системного подхода каждая из систем и характеристик ее субъекта рассматривались *обособленно*. Несмотря на многолетние исследования соотношения индивидуального и общественного (1971–1977), мы фактически оторвали жизненный путь личности, индивидуальный уровень бытия от общественно-го. Это, конечно, можно оправдать открывшейся возможностью абстрагироваться от «засилья» общественных детерминант. Одновременно, опираясь на традицию отечественной психологии рассматривать как самостоятельную проблему деятельности (ее структуры или системы), мы предприняли построение модели деятельности, изолированной от жизненного пути, даже если при рассмотрении последнего в нем «отводилось место» деятельности.

Итак, сегодняшнюю ситуацию характеризует наличие нескольких *крупных* направлений исследования субъекта: (1) субъект деятельности; личность – субъект жизненного пути; субъект

в онтогенетическом развитии; соотношение личности как индивидуального субъекта и общества и т. д.; (2) разнообразные конкретные исследования субъектности в педагогической, профессиональной деятельности и более частных областях.

Исходя из того, что бессубъектная парадигма в психологии, прежде всего, связывалась с соотношением личности и общества, остановимся первоначально на характеристике личности как субъекта в этом контексте.

Обращаясь к очень общему, но важному положению Б. Г. Ананьева о «вписанности» личности в систему общества (наряду с идеологизированным ее определением как общественных отношений) (Ананьев, 1967), сегодня есть возможность раскрыть сущность этого суждения. «Вписывается» ли личность в общество, прежде всего, посредством системы своей деятельности, или этот процесс опосредован ее жизненным путем? А может быть, она сама опосредует соотношение общества и своей деятельности и тогда-то и становится субъектом? Или, более того, опосредует связь своей личной жизни с обществом? Как она «вписывается» своей жизнью в образ жизни, нормы, структуры данного общества, чтобы способ ее опосредования определял меру ее зависимости/независимости от общества? Несмотря на кажущуюся абстрактность постановки таких вопросов, их стоит обдумывать и обсуждать как проблему межсистемных связей.

До сих пор детерминация, идущая от общества, рассматривалась в психологии весьма глобально: либо как, безусловно, позитивная (культурно-историческая детерминация), либо как, безусловно, задающая, требующая, контролирующая. Мы исходили из противоположности личности и общества, их оппозиции, противостояния. Об этом прямо писал Н. А. Бердяев в годы, когда эта оппозиция еще не достигла своего предела: «Я принадлежу к тому типу людей и к той небольшой части поколения конца XIX и начала XX вв., в которой достиг необычайной остроты и напряженности конфликт личности (курсив наш. – К. А.), неповторимой индивидуальности с общим и родовым... Я принужден жить в эпоху, в которой торжествует сила, враждебная пафосу личности, ненавидящая индивидуальность, желающая подчинить человека безраздельной власти общего, коллективной реальности, государству, нации» (Бердяев, 1998, с. 572–573). При всей абстрактности этих определений, они и на сегодня сохраняют свою силу.

Однако можно принять во внимание и юнговскую модель выращивания, индивидуации личности из общечеловеческих, архетипических корней. Тогда она оказывается не *вне* общества, не противостоящей ему, а его составляющей, его «ребенком», «вписанным» в него. Может быть, тогда можно говорить, подобно Г. Олпорту, и о «материнстве» общества, о его поддержке и помощи?

При этом позиция личности оказывается более сложной: она является продуктом общества, находится внутри него, и одновременно она противостоит ему, не принимает его. Мы попытались рассмотреть общественные детерминанты более дифференцированно – действуют ли они через сознание или через бытие, практический процесс жизни личности; являются ли они возможностями или ограничениями. И главное, выделяя противоречие между личностью и обществом, мы конкретизировали ее «встречные» способы нейтрализации, противостояния, преобразования и, главное, создания ею *новых* детерминант. Таким образом, процесс «вписывания» личности в общество носит встречный и противоречивый характер, но отличается от абстракции противостояния личности обществу. Эти вопросы очерчивают тот контекст, по отношению к которому личность становится субъектом. Этим контекстом и является *жизненный путь личности*. Однако роль жизненного пути личности в ее соотношении с обществом не так проста, как мы, вслед за многими другими, пытались это представить себе в категориях зависимости/независимости жизни личности от общества. Общественная детерминация проникает в самую сущность способа жизни личности, превращая его в объективно отчужденный от личности процесс. Личность живет *своей*, но *не подлинной* жизнью. И тогда критерием личности как субъекта жизни становится то, насколько она может, как ни парадоксально это звучит, сделать жизнь и *своей*, и *подлинной*, и при этом одновременно остаться *самой собой*. В этом и заключается онтологическая задача, решаемая личностью как субъектом. Именно здесь она достигает уровня организации *второго порядка*; именно тогда сознание превращается из ее свойства в ее *способность*.

Исходя из данных положений, можно сказать, что важнейшим условием обсуждения проблемы субъекта должно стать различие, дифференциация (разумеется, для последующего соотношения) теоретических моделей субъектов от *онтологических, реальных*, максимально конкретных проявлений. Здесь само собой и напрашивается понятие *субъектности* как *проявления субъекта*. На первый взгляд, это утверждение парадоксально, поскольку в теоретической модели раскрываются *не что иное*, как онтологические качества субъекта. Однако если в модели (или теоретической системе) эти качества должны быть представлены в *совокупности их критериев*, то в реальности, вероятно, отдельные из них могут отсутствовать (или быть не выражены). Не случайно в наших эмпирических исследованиях реальных российских личностей (и их конкретных выборов) мы не могли найти то инициативы, которая теоретически считалась качеством субъекта, то рефлексии, которая, согласно Рубинштейну, является его критерием, то жизненной перспективы и т. д.

Итак, если для теоретической квалификации субъекта необходима *вся совокупность его качеств* как система, то как быть, если в реальности мы не находим этой системы? Мы предполагаем, что сама задача должна быть поставлена не традиционно науковедчески – как квалификация этой личности в качестве субъекта, а иначе – ее рассмотрения не как субъекта (по числу баллов или шкал), но как возможности на основании нахождения тех или иных качеств, проявлений субъектности сделать их опорой дальнейшего личностного развития. Пока что полифония употребления понятия «субъектность» так велика, что трудно выделить даже самое широкое основание простой интеграции (Татенко, 1996). То же имеет место в культурологии и философии (Ялом, 2005). Однако если на теоретическом уровне желательна минимизация неопределенности, то на уровне эмпирических *психосоциальных* исследований она возможна и необходима для самых разных целей – и для обогащения теоретической модели, и для психологической поддержки реальных личностей, проявляющих субъектность.

Критерии субъектности

В пределах данной статьи важно еще раз вернуться к философско-психологической концепции субъекта и ее критериям, которые сегодня подтверждены эмпирически. До сих пор с категорией субъекта как основной продолжает связываться *критерий совершенства* (в ницшеанском варианте – сверхчеловека, в современном, обыденном – супермена). Его нельзя «отбросить с порога», даже если отвергнуть его последние интерпретации, потому что невозможно лишить человечество надежды на лучшее и веры в лучшего человека. Мы отмечали, что в массе своей обнищавшей России распространение идеи субъекта было выражением неистребимого российского идеализма, стремления к идеалу (Абульханова, 1991).

Однако, и следуя Рубинштейну, и осознавая социальную реальность, мы еще раз настойчиво хотели бы подчеркнуть как основной критерий субъекта *наличие противоречий и его способность их решения*. Рубинштейн пишет о становлении человеком в *бесчеловечном* обществе, о становлении субъектом в условиях отчуждения, бессубъектности (Рубинштейн, 1997). Это не эмпирическая, а сущностная характеристика современного российского общества. Субъекта характеризуют не сами по себе противоречия, а именно *способ их экспликация в виде проблем, жизненных задач и способ их решения*. Очевидно, что развитие личности осуществляется через противоречия, как и развитие мира в целом. Однако субъекта характеризует *способ решения* этих противоречий, имплицитно связанный с его особым качеством, раскрываемым *следующим критерием*.

Личность в качестве субъекта определяется особой способностью *использовать* свои психические, личностные, профессиональные, жизненные возможности в качестве *средств* решения этих противоречий. Когда-то Л. С. Выготский, различая высшие и низшие психические функции, подчеркнул как критерий последних способность *овладения* первыми. Но он этого далее не конкретизировал (Выготский, 1956). Субъекта характеризует *иерархия* таких «овладений». Ранее мы отмечали, что они свойственны и личности, использующей свои психические особенности как средства построения движений, а затем – движения как средства построения действий, а затем – действия как средства решения различных задач. Однако личность как субъекта, по-видимому, характеризует не столько телеологизм этих инверсий, сколько произвольность использования (1) самых разнообразных средств, (2) в самых разнообразных сочетаниях; (3) изменения *своего* наличного в *другое, новое* качество; (4) использование собственных ресурсов именно для *своего* способа решения противоречий. Характеристика этого способа – самая большая сложность в проблеме субъекта. Способ решения в данном случае – нечто радикально отличное от формализованных способов принятия решений (и даже нахождения конструктивных). Для одной личности – это духовно-трагическое *удержание* себя и своей жизни в *состоянии противоречия*, трагичности. Для другой – это «оселок», на котором выковывается ее жизненная стойкость (или в слабом варианте – терпение). Для третьей – превращение всей жизни в цепь борений и одолений. Мы спрашиваем себя каждый день – верить или не верить этому человеку и как поступать, если не верить: проверить, рискнуть, подождать, бездействовать. Мы задаем себе вопрос, можно ли надеяться, и продолжаем: на время («со временем все придет») или «нужно что-то предпринять», но тогда что, с кем и когда? Мы хотим получить желаемое своими силами и пытаемся понять, какие обстоятельства при этом «за», какие – «против», реально ли это и т. д. Так интегрируются в сложные комплексы наши жизненные ресурсы: надежды, доверие, поступки, сомнения, силы, другие люди, отношения с ними. Представляется довольно сложной задачей создание таких комплексов для решения жизненных противоречий.

Пишем ли мы книгу, воспитываем ли детей, мы не только вбираем в эту систему наши знания, умения, способности, но и определяем стратегию и тактику, все идеальные, ценностные, практические и прочие составляющие, которыми располагаем и которые сумели найти в меру своих сил. Мы преодолеваем сопротивление множественных составляющих, обращаемся за помощью или советом, отступаем или настаиваем, расширяем или сужаем число

задач, повышаем или снижаем степень их трудности.

Как соединяются разные системы, теоретически нами разделенные? Так, жизнь и творчество Льва Толстого олицетворяет противоречивое соотношение призвания (труда, ради него) и семьи (общения). Толстой, как известно, отдал самосовершенствованию много душевных сил, но так и не достиг его (по собственному признанию и трагическому завершению жизни – уходу). Он не сумел (не захотел?) даже поставить такую задачу. Но, тем не менее, он жил в семье до своего предсмертного часа, общался с близкими, хотя и имел с ними противоречивые и сложные отношения. Но поддерживала ли такая «организация» семейной жизни его в творческих и духовных исканиях? Ведь для этого нужны и ум, и способности, и воля (терпение, великодушие, духовный и нравственный труд). Как соединить их с *призванием*?

Способность личности использовать свои психические и природные особенности еще не характеризует ее как субъекта. Качество последнего она обретает, когда использует *наличное* как *другое* и для *другого* (о чем говорилось выше). Наличие приобретает новое качество, которое обнаруживается в новой функциональной системе.

Несвязанность этих и множества других систем при их наличии в жизни человека и порождает множество противоречий, которые, кажется, выступают как локальные, эмпирические, обыденно-жизненные, но характеризуют способность личности решать задачи другого масштаба.

К чему же стремится субъект, устанавливая связи разных систем, вероятно изолируя одни для более успешного функционирования в других? Вот здесь возможен критерий, но не совершенствования, а *оптимальности*, точнее оптимизации. Функциональная задача, возникающая перед субъектом, заключается в поиске согласования, *оптимального* соотношения систем. Субъект до тех пор реорганизует системы, пока не достигнет этого соотношения, т. е. он решает задачу *оптимизации*. Это особенно очевидно на примере коллективного субъекта деятельности: нужно было доказать, что отношения, характеризующие его целостность, должны были быть построены (Журавлев, 1999). Реальный процесс поиска, выработки построения таких отношений и есть задача, решаемая субъектом в процессе деятельности при наличии в последней множества объективных (управленческих, организационных, технических, профессиональных и др.) и субъективных задач.

Жизненный путь личности как индивидуальный уровень бытия человека характеризуется функциональной *полисистемностью* в силу множественности его отношений, противоречий, разнообразных системных составляющих. Это, очевидно, и система деятельности (труда, разного рода занятий, складывающихся в специфичес-

кие системы), и сфера общения (коммуникаций, отношений, взаимоотношений, складывающихся в диадах, группах, случайных или постоянных, личных или формальных), система познания (обучения, образования, самообразования и т. д.), которые тесно, иногда неразрывно, связаны, переплетены друг с другом. Когда выше говорилось об интеракции личности с *онтологически различными системами*, имелась в виду достаточно абстрактная модель – абстракция *первого* уровня, поскольку личность в своем жизненном пути никогда не осуществляет деятельность изолированно от общения, а последнее – от деятельности (даже личное общение предполагает совместные действия, организацию встреч, досуга и т. д.). Хотя сами системы имеют *специфическую онтологическую определенность*, в конкретном жизненном пути их сочетание, последовательность, противоречивость и другие особенности соединяются неповторимым образом. Отсюда и возникла неразрешимая для идиографического подхода проблема: возможна ли наука о *неповторимых явлениях*?

Личность становится субъектом, когда строит временные или постоянные, более простые или сложные, однозначно или *полидетерминированные*, но *собственные*, *интерактивные* системы. Они имеют:

- *новое онтологическое*, созданное субъектом качество;
- комплексный характер;
- индивидуализированность («неповторимость»).

Их важная особенность заключается в том, что на *теоретическом уровне* систему выделяет в порядке научной абстракции психолог-исследователь; на *уровне реальности* она достигается и обеспечивается самой личностью.

Личность вырабатывает свои «приемы», способы конструирования таких систем и разрешения их противоречий, которые могут использоваться ею в новых обстоятельствах. Таким образом, она создает свои собственные жизненные принципы, нормы, «ключи» к решениям. Одной из важнейших ее характеристик как субъекта является *мера* того, насколько она вырабатывает стереотипный способ жизни, хотя возникающие системы отличаются *новизной* и требуют *нового* взгляда и *новых* решений. Личность должна уметь тонко дифференцировать те ситуации, интеракции, где можно поступать и решать по привычной схеме, а где необходимо искать новый подход.

Важно и то, как личность осуществляет «стереотипизацию» интерактивных систем. В одних случаях она «обобщает» их по ассоциации, сходству второстепенных звеньев, и тогда во внешне сходной ситуации прибегает к испытанному приему. Как правило, это объясняется тем, что своим сознанием она *ограничивает* данное пространство интерактивной системы, чтобы сконцентриро-

ваться на ее оптимальной организации. В других случаях личность выделяет *существенные* ключевые моменты новой интерактивной системы, но осуществляет обобщения в достаточно широких масштабах, учитывая и прошлые, и будущие интеракции по этим позициям. Не нужно пояснять, что осуществление такого обобщения чрезвычайно трудно, поскольку сами интерактивные системы повторяются достаточно редко. В связи с этим личность обобщает не столько их собственные характеристики, сколько способ их организации, решения задачи. В «Стратегии жизни» мы выделили особую потребность личности – не в деятельности, а в *активности* (Абульханова, 1991). Эта потребность – ее «*новообразование*» как субъекта. К этому качеству разными ходами в различных областях прорывались психологи, когда писали о «надситуативной» активности. Но это было определением лишь через отрицание ситуативного уровня, подобным «выходу» личности за свои пределы. Сегодня активность можно определить через *позитивную* задачу построения новой функциональной системы, связывающей разнообразные системы. Если личность в их множественности определяет главное дело своей жизни, то ему она, уже в качестве субъекта, подчиняет многочисленные сферы и способы общения, отыскивая важные практические или духовные отношения с людьми, опираясь на них в своем деле.

Это подтверждает правомерность сказанного выше, что вряд ли может существовать единая теоретическая модель связи общения и деятельности. Она правомерна только в определенных пределах. Б. Ф. Ломов ввел для характеристики общения понятие «*субъект-субъектных*» отношений *именно для дифференциации* от субъект-объектных, характеризующих деятельности. Это не противоречит существованию способов общения, основанных на субъект-объектных отношениях, когда человек относится к другому как средству, объекту, о чем писал С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997). Реальные отношения еще должны достичь уровня субъект-субъектных. Это еще раз подтверждает тезис, что теоретико-методологическая квалификация субъекта не совпадает с реальной, но вместе с тем открывает для исследователя путь, который проходит личность в своем *становлении* субъектом, намечая его координаты.

Активностью осуществляется поиск *оптимальности* новой системы или стыковки существующих, использование наличных условий (внешних и внутренних) в новом качестве средств, выработка своего способа разрешения противоречий. Так, субъект нарочито заостряет или даже ищет скрытые противоречия для более четкой экспликации проблемы. Или же, напротив, он ищет способы *сглаживания* противоречий, находит консенсусы, компромиссы, а может быть, откладывает их решение, надеясь, что со временем «все уладится

само собой». Хладнокровие или спокойное отношение к проблемам позволяет их рассмотреть максимально рационально, взвешенно, что для данного субъекта оптимально. Напротив, тревожное, эмоциональное состояние позволяет максимально сконцентрироваться на проблеме, энергично отыскать все необходимые для ее решения ресурсы и, если необходимо, создать их.

Вслед за С. Л. Рубинштейном мы выделили *ответственность* как одну из форм активности, характеризующей именно качество субъекта жизненного пути. Ответственность представляет собой способ решения личностью как субъектом *жизненных противоречий*. Ответственность – это способ придания определенности, завершенности, гарантия результативности при осуществлении деятельности или общения, создании любых *интерактивных* систем. Именно здесь максимально выражен субъект: он берет на себя организацию и осуществление *целого*, всех его необходимых составляющих. При этом он обретает свободу *маневра*, выбора необходимых, с его точки зрения, средств и способов. Об этом еще в «Основах общей психологии» писал С. Л. Рубинштейн: «Это вопрос о ее самопознании, о личности как „Я“, которая в *качестве субъекта* (курсив наш. – К. А.) сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все происходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них *ответственность* в качестве их автора и „творца“» (Рубинштейн, 1946, с. 617). Субъект, на наш взгляд, обретает не только свободу маневра, свободу действовать и поступать, он достигает освобождения от всякого внешнего контроля, *беря на себя все*, становясь подлинно свободной личностью. Ответственность есть априорная готовность к разрешению любых, даже непредвиденных противоречий, что было исследовано и доказано в докторской диссертации Л. М. Дементий (Дементий, 2005). Эта готовность – свидетельство внутренней силы, субъектности, мужества личности как субъекта, ее уверенности в себе. Таким образом, ответственность, которая долгие годы в российском правовом сознании связывалась со страхом наказания за содеянное (М. И. Воловикова, О. П. Николаева, Е. В. Пашенко и др.), реально свидетельствует о становлении *самостоятельности, суверенности* личности, даже в определенных пределах *самодостаточности*. Но она, как способ овладения субъектом обстоятельствами жизни и его готовность разрешать различного рода ее противоречия, на наш взгляд, более конкретно определяет сущность, которую обычно обозначают философским термином «*самоопределение*». Прослеживая качества и критерии индивидуального субъекта, мы опираемся на положение, что для коллективного субъекта его высшим качеством и критерием является *интегральность* (Журавлев, 1999, 2000). В отечественной психо-

логии этот критерий очень разнообразно связывается или с личностью (С. Л. Рубинштейн и др.), или с особой «интегральной индивидуальностью» (В. С. Мерлин и его школа). Однако при этом под интегральностью подразумевалась либо целостность ее внутренней организации («структуры»), либо межуровневые связи этой организации, включая природные, но не личностные (В. С. Мерлин). Процессуальные характеристики и способы осуществления этой интеграции были позднее раскрыты О. А. Конопкиным и его исследовательским коллективом (В. И. Моросанова, А. К. Осницкий) как *саморегуляция* деятельности. Опираясь на эти исследования, мы рассматриваем особенности саморегуляции как способность субъекта деятельности, его индивидуально-типологические характеристики (Абульханова, 1991).

Здесь следует подчеркнуть, что способность саморегуляции «выходит за свои пределы», когда субъект согласует, интегрирует самоорганизацию с организацией новой функциональной системы, а последнюю связывает с той, с которой он осуществляет интеракцию. Здесь проявляется способность к *межсистемной* интеграции, что представляет сложную задачу согласования, координации качественно различных систем. Когда личность «вписывается» даже не в коллективного субъекта, а просто в группу, она, на наш взгляд, осуществляет не то, что обозначается термином «адаптация» – себя к группе или группы к себе. Она должна, сохраняя свою целостность, системность, индивидуальность, согласовать ее в совершенно новой функциональной системе, со сложившейся системой внутригрупповых отношений. В новую систему входят и ее личностные качества – притязания, экспектации, профессиональная компетентность, коммуникативные способности, стиль общения и одновременно теоретически и эмпирически сложившиеся у нее представления о множественных особенностях группы, в том числе и адресованных ей. Очевидно, сколь сложна задача интеграции всех этих «параметров» в функционально-продуктивную систему.

Итак, если личность – интегративная система, по определению и сути, то в процессе функционирования она должна поддерживать и осуществлять свои интегративные способности. Во взаимодействии с другими системами она видоизменяет свою, по возможности удерживая ее целостность. Но число задач умножается, и она создает новую интерактивную функциональную систему, в которой все интегрируется под задачи интеракции; она стремится к смысловому целому в этой интеракции. Поэтому здесь личность как субъект обладает не интегративностью, а *способностью к интеграции*.

Интегрирующая способность личности как субъекта принципиальна в ее организации своего жизненного пути. Придать ему качество це-

лого, а не стихийно эмпирического, ситуативного процесса может только личность, способная к выработке обобщенных (интегративно-целостных) способов жизни – к выработке таких новообразований, как *жизненная позиция* и *жизненная линия* (там же). Они не сами по себе являются единицами жизненного пути, как, скажем, ситуации или события, а вырабатываются, удерживаются и реализуются *активностью* личности как субъектом. В жизненной позиции представлен в обобщенном виде способ решения жизненных противоречий, а сама позиция реализуется, удерживаясь во времени жизни жизненной линией и *жизненной стратегией* (там же). Эти интегральные новообразования самого высокого уровня – не только обобщенности, но принципиальности. Последний термин, как правило, употребляется как обыденная характеристика личности – отмечается ее *принципиальность*. Но «задача» субъекта не в том, чтобы, достигнув вершин принципиальности, с них созерцать житейскую суету. Проблема в том, как конкретно *реализовывать* эту принципиальность в условиях, ей не соответствующих, противоречащих, как проводить ее в своей жизненной линии, когда изменяются и обстоятельства, и личность. Эти муки принципиальности описал С. Л. Рубинштейн в своем эссе о верности. Итак, для индивидуального субъекта важнейшей оказывается способность интегрировать разные сферы своей жизни, разные ее пространства и времена, разные отношения, системы, уровни. Жизненный путь и есть постоянно осуществляющаяся *интегрирующая активность субъекта*. Он сам в обобщенном определении совпадает с довольно часто встречающимися в западноевропейской психологии характеристиками личности. Личность есть то, что ей *удалось сделать из себя* при данной совокупности внешних и внутренних условий. Это определение удивительно совпадает с тем, которое в непривычной литературной форме высказал В. В. Давыдов: «Личностью надо выделаться». Мы бы к этому добавили, что это достигается не только через деятельность, даже не через «самодеятельность» (С. Л. Рубинштейн), но через более широкий и долгий процесс самоосуществления, самореализации в жизни. Однако, объективируясь, личность не просто субстанционализируется в социально и культурно определенных формах. Ее объективация в позиции, линии, стратегии жизни – это не идеальные объекты в понимании философии и науковедения, но *субъектная реальность* (в отличие от очень глубокой и точной онтологической характеристики психики как субъективной реальности, данной В. И. Слободчиковым). В этом смысле это *третья действительность*, постоянно воспроизводимая и осуществляемая субъектом.

Однако при выделении универсальных критериев субъекта возникает проблема – как быть с индивидуальностью? Последняя и С. Л. Рубин-

штейном и Б. Г. Ананьевым связывалась с высшим уровнем развития личности. Можно ли говорить об индивидуальности субъекта? На наш взгляд, не субъект – это высший уровень совершенства, определяемого по умозрительно критериям, а личность, достигшая как субъект высшего уровня развития своей индивидуальности, что не одно и то же. Здесь взаимоимплицитуются и индивидуальность, и развитие, о котором до сих пор впрямую не было речи. Личность использует свои индивидуальные возможности в качестве средств и способа решения противоречий, возникающих относительно к ней как индивидуальности (что не исключает типичность противоречий). Она *впервые* сталкивается с этими противоречиями, вырабатывая свой способ их разрешения, создает свои функциональные системы интеракции, свои композиции жизненных составляющих, проводит в жизни *свою линию*, реализуя свою позицию. Мы определили *стратегию* жизни как способ жизни и разрешения ее противоречий, *оптимально* отвечающий ее *индивидуальности*. Стратегически, а не тактически, не ситуативно-эмпирически может строить свою жизнь только личность, достигшая высшего уровня развития своей индивидуальности. А способность строить и проводить стратегию, присущая ей как субъекту, обеспечивает, в свою очередь, сохранение и развитие ее индивидуальности. Понятие «индивидуальность» здесь отлично и от индивидуализма, и от типичности, стереотипности, стандартности. Об этом глубоко и искренне пишет в исповеди своего «самопознания» Н. А. Бердяев (Бердяев, 1998). Индивидуализм как обособление и противопоставление не имеет ничего общего с индивидуальностью, постоянно ищущей свой способ общения, деяния, свой жизненный путь. Индивидуальность – это творчество и открытие своего способа жизни, принятие всех ее трагедий и испытаний.

В число критериев субъекта С. Л. Рубинштейн включил *рефлексивность*. Однако последняя традиционно понимается как способность сознания, тогда как превращение в объект не только себя, но и своей жизни, выход за ее пределы, приостановка ее, о чем пишет Рубинштейн, – это более чем акт сознания. Здесь происходит разотождествление, приводящее к использованию своих данных психических качеств, способностей как *средств* жизни, т. е. онтологические преобразования. Речь идет не о роли рефлексии как осмыслении своих задач и ошибок, а о выработке особого *рефлексивного* отношения к жизни (Е. Б. Старовойтенко). В приведенном выше высказывании Рубинштейна осознание – рефлексия – проявляется в выработке серьезного, ответственного отношения к жизни. Возможно, именно оно вбирает в себя рефлексивность.

Мы бы предложили ввести еще один, обычно не упоминаемый критерий субъекта, по которо-

му может быть проведен водораздел между личностью и ее качеством – уровнем субъекта. Этот критерий связан с *реальностью ее самореализации в жизни в обществе*.

Мы говорили выше о критерии использования личностью своих психических и других качеств, способностей в функции средств решения жизненных противоречий. Но, по-видимому, нельзя говорить о личности как субъекте, если ее достижения обеспечиваются «ценой» принесения в жертву любых существенных для нее данностей, способностей, отношений, ценностей, других людей, своего человеческого достоинства. Мы знаем о достижениях, купленных ценой своей индивидуальности, ценой своей человечности, таланта.

Последний критерий фактически также является критерием, данным через отрицание. Но он позволяет понять, по крайней мере, одну причину того, почему личность не приобретает качество субъекта. В самом начале мы исходили из посылки, что качество личности, становящейся субъектом, преобразуется, изменяется. Далее мы раскрыли, в чем *проявляется качество личности как субъекта* через те же функциональные задачи – разрешения противоречий, интеракции, в которых создаются новые системы и т. д. Но сам процесс преобразования исходных качеств в новообразования, т. е. *становления личности субъектом*, еще предстоит раскрыть в конкретных психосоциальных исследованиях. Они-то и могут показать, какие реальные противоречия, связанные с включенностью личности в данное общество, в данный исторический период оказываются превосходящими возможности личности их разрешить. Это может быть связано со сложившимся способом ее внутренней организации, с ограниченностью возможностей саморегуляции, с неадекватным для ее типа способом взаимодействия с действительностью, блокирующим ее индивидуальность, мотивацию, смысл жизни. Такое исследование составляет одну из важнейших перспектив в решении проблемы субъекта.

Заключение

Если для психолога-теоретика качества и критерии субъекта должны быть имплицитованными, то возникает вопрос – как они соотносятся не в пространстве теоретической модели, а в процессе *становления личности субъектом*? Трудно предположить, что они все возникают «сразу». Трудно принять такие «варианты» развития, становления личности субъектом, при одном из которых она *длительно* и упорно вырабатывает свое новое качество, при другом – *внезапно* приобретает его. Очевидно, что, кроме в известной мере данного (врожденного) природно-психического склада, кроме стихийно (резко целенаправленно) формирующегося личностного склада, в органи-

зации (и самоорганизации) личности заложены *имплицитные возможности*. Они подобны тем, которые существуют в системе нейронов, связанных с их от рождения данной фантастической численностью (Ю. И. Александров, А. М. Иваницкий и др.). Нейроны, не включенные в функционирование, умирают... На данном этапе развития психологии мы только феноменологически констатируем наличие у отдельных людей поразительной трудоспособности, инициативности или выносливости. Продуктом одних оказываются сотни томов или картин, других – рекорды для книги Гиннеса, третьих – харизма и т. д. Причем мы не говорим о них как о «сгоревших», принесших жертву. Известно, что есть неузнанные и потому и нереализованные способности. Но к их числу можно сегодня отнести и те, которые не создают предметов, входящих в сокровищницу культуры или науки. Эти способы есть у каждого из нас. Они – возможность каждого стать умнее, сильнее и сделать свою жизнь лучше, достойнее. Даже выращивание «опознанных» способностей – уникальный процесс. Тем многократно более сложным представляется процесс *актуализации* скрытых в каждом уникальных способностей. По-видимому, он имеет одну особенность – своеобразное «золотое сечение». Если развитие личности в тех характеристиках, о которых мы немного знаем из отечественных исследований, – процесс, в котором чередуются успешные и застойные этапы, прогресс и регресс, подъем и спад и т. д., то мы предполагаем, что каждый «росток» субъектности придает всему развитию характер прогрессии, или гармоничности.

Пока человечество не способно при организации своих социальных систем строить их в соответствии с принципами нравственности, человечности, каждому довольно трудно следовать этим принципам, живя в обществе. Однако и такие люди встречаются в жизни, опровергая мысль, что быть человеком – утопия. От того, что мы «поиграем в термины» и назовем их субъектами нравственности или нравственными субъектами, мы ничего не получим. Но можно допустить, что истинная человечность опирается, прежде всего, на *личностно-психологическую основу*, ею «обеспечивается», из нее вырастает и ею поддерживается. Эта основа – **качество личности как субъекта**. Например, личность, обладающая ответственностью, берущая на себя дело, гарантирующая и обеспечивающая результаты, уверенная в своих силах, умеющая преодолевать трудности, будет ли использовать в качестве средств других людей, идти на предательство, обман? Сколько еще есть на земле людей, неспособных лгать, которым их правда стоит очень дорого? Значит, какие-то личностно-субъектные качества, по крайней мере, ставят внутренний предел безнравственному удобству.

Из этого следует, что человечество в своей трагической борьбе за центральное место в мире, переживая экологические катастрофы в борьбе с природой, оказываясь перед лицом гибели цивилизаций, стремясь к вершинам, падая в бездны бесчеловечности, имеет один шанс обретения качества субъекта. Этот шанс оно имеет в реальности жизни своих индивидов – этих микрочастиц в масштабах мироздания – которые то играют свою роль в истории, то приносятся ей в жертву.

Литература

- Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
- Абульханова К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М., 1989.
- Абульханова К. А. Мироззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56–75.
- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 2. № 4. 2005. С. 2–21.
- Абульханова К. А. Состояние современной психологии: субъектная парадигма // Предмет и метод психологии. М., 2005. С. 428–450.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1967.
- Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Вып. 2. Л., 1967.
- Бердяев Н. Самопознание. М.–Харьков, 1998.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.–Воронеж, 1996.
- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и коллективного субъекта. М., 2002. С. 9–33.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
- Дементий Л. И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2005.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.
- Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. С. 133–151.
- Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе // К 110-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. М., 1999.

Кирсанов А. Мучительная встреча // Россия и Европа. Опыт соборного анализа. М., 1992.

Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.

Кольцова В. А. Проблемы методологии науки и историко-психологических исследований в трудах С. Л. Рубинштейна // Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000. С. 105–120.

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

Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1993.

Проблема субъекта в психологической науке. М., 2000.

Психология индивидуального и группового субъекта / Отв. ред. А. В. Брушлинский. М., 2002.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта. М., 2002. С. 310–328.

Славская А. Н. Личность, как субъект интерпретации. Дубна, 2002.

Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека // Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. 24–25 июня 2005 г. Казань, 2005.

Татенко В. А. Психология в субъектном изменении. Киев, 1996.

Человек как субъект культуры. М., 2002.

Ялом И. Дар психотерапии. М., 2005.

ПСИХИКА КАК ОСОБАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Л. В. Алексеева (Тюмень)

Психика как новый тип самоорганизации живых существ в процессе их взаимодействия с действительностью

В современной психологии по-прежнему важной является проблема определения психики, связанная с неясностью понимания ее как целостного явления, а также выполняемых ею функций. Наиболее распространенным в отечественных подходах является определение психики посредством понятий «отражение» и «деятельность». Однако сущность психики не может сводиться к отражению, так как она осуществляет также регуляцию жизнедеятельности своего субъекта. Психика не может также определяться как психическая деятельность, поскольку деятельность сама включает механизм психической регуляции. Б. Ф. Ломов, рассуждая о сложности исследования законов психики, пишет, что, изучая поведение и деятельность, необходимо иметь в виду сложное строение и большие возможности человека в их саморегуляции. Итак, психика – это нечто, куда отражение и деятельность входят как ее части и значимые характеристики. В связи с этим целесообразным представляется определить психику как особую организацию.

Статья построена в стиле резюме, а не полемики с авторами различных теорий и подходов, требующей большего объема для раскрытия столь емкой темы.

Ответ на вопрос, зачем нужна психика, определяет необходимость понимания и моделирования ее свойств и тех возможностей, которые она предоставляет своему носителю. Психика

появилась в процессе развития природы как качественно *новый тип самоорганизации* живых существ в процессе их взаимодействия с действительностью. Другими словами, психика – системное свойство высокоорганизованной материи (животных и человека), выражающееся в особой форме абиотической взаимосвязи с окружающим миром, заключающейся в осуществлении ряда функций, обеспечивающих самоорганизацию жизнедеятельности ее носителя не только в целях его адаптации к действительности, но ее преобразования.

Обращение к понятию «организация» подчеркивается значимостью психической реальности для науки: ведь можно говорить об этом явлении в космическом, биологическом, психологическом, социальном плане. Психику предлагается рассматривать как организацию, которая имеет тенденцию к росту степени своей сложности и сокращению энтропии. Организованность предполагает также возможность дезорганизации. Обращение к идее организации психического представлено в работах С. Л. Рубинштейна и воплощается в исследованиях П. К. Анохина (системная организация функций), Н. А. Бернштейна (организация движений), А. Н. Леонтьева (структура и функционирование психической деятельности), О. А. Конопкиной (саморегуляция деятельности), К. А. Абульхановой (саморегуляция субъекта) и др. Понимание психики как организации, в силу ее сложности, рассматривалось в многочисленных исследованиях, осуществлялось акцентирование того или иного ее системного блока – принятия решения, контроля, прогноза, оценки, отношения, обратной свя-

зи и т. п., а также при анализе различных видов и способов психической регуляции.

Опора на теории, освещающие содержание психологических категорий, а также подходы, систематизирующие психологические знания, убеждает в том, что целостное представление о психике как об особой организации позволяет достичь более глубокого понимания ее сущности. Причем если *организация* – целевая упорядоченность элементов целого, то *управление* – воздействие, осуществляемое для его достижения, а также для создания нового целого. Предполагается, что управление включает в себя процесс организации и ее результат – организованность. Логично признать, что процессы организации и самоорганизации (как самоуправления) должны для этого быть соотносимы друг с другом, т. е. иметь подобие базовой структуры и механизма работы.

Исходя из вышесказанного, функционирование психики предлагается представить как *психическую организацию / психическое самоуправление* (ПО/ПСУ), механизм которой имеет необходимый набор функциональных звеньев, приводящий к нужному для ее носителя результату. Итак, если ПО (ПСУ) – молярная единица психики, то клеточками психики становятся не действия, а *функциональные звенья*, обеспечивающие организованность специфичностью своего вклада (например, звено отражения и регуляции). Отсюда следует, что основные *функции психики* возникают не произвольно, а из специфичности содержания *функциональных звеньев* ПО/ПСУ, которые оформились в процессе филогенеза.

Функциональные звенья психической организации

Прием декомпенсации позволяет установить: чтобы соответствовать своему назначению, механизм ПО не может обойтись без 13 функциональных звеньев (со специфической работой, выполняемой ими, т. е. психической функцией). Рассмотрим каждое звено и те психические феномены, которые связаны с каждым из них как системообразующим звеном.

С первым звеном ПО – *актуализацией потребности* – связан такой феномен, как *нужда, потребность*, имеющий свою специфику в виде предпосылки к деянию (как акции, так и реакции). Функция этого звена – *побуждающая*. Каждое звено можно представить в разной форме существования психического – процессе, состоянии, свойстве. В данном случае – это, соответственно, динамика потребности, статичное состояние нужды и импульсивность как свойство.

Со вторым звеном ПО – *принятием решения о цели* – связаны такие феномены, как *цель, целеполагание, выбор, устремление, уровень притязаний, целеустремленность, нерешительность*.

Функция этого звена – создание реального побуждения и направленности активности – *целесообразующая/целенаправляющая – целевая*. Как с этим, так и с другими функциями связан феномен специфической установки.

С третьим звеном ПО – *построением субъективной модели значимых внешних условий* – связаны такие феномены, как *образ внешнего мира, понимание действительности, знания, значения, интеллект, когнитивная сфера, экстравертированность*. Функция этого звена – *отражение, ориентировка*, а также *порождение информации*. Объединение со звеном регуляции дает такие феномены, как *умение, опыт*.

С четвертым звеном – *построением субъективной модели значимых внутренних условий* – связаны такие феномены, как *Я-образ, Я-концепция, понимание себя, интровертированность*. Функция этого звена – *осознание*, начало которому дают самоощущения. Значимость выделяемой информации порождается звеном *отношения*.

С пятым звеном ПО – *формированием программы действий* – связаны такие феномены, как *тактика, стратегия, технология, технологичность*. Функция этого звена – *программирование*.

С шестым звеном – *созданием системы значимых жизненных критериев* – связаны такие феномены, как *эталоны, нормы, ценности* (как объективно и субъективно значимые культурные значения); *иерархия отношений, потребностей и целей; борьба мотивов; смыслы; чувства и высшие чувства; двойные мораль и стандарты; самоотношение*. Функция этого звена – *проявление отношения*.

С седьмым звеном ПО – *осуществлением интеграции информации, содержащейся в различных звеньях*, – связаны такие феномены, как *объединение, обобщение, целостность, синтез* или противоположные им: *растерянность, отчуждение, диссоциация*. Функция этого звена *интегрирующая*.

С восьмым звеном – *осуществлением регуляции* – связано собственно *исполнение* в виде практических, символических, вербальных, умственных актов (операций, действий, деятельности). *Исполнительство* раскрывается в таких феноменах, как *активность и реактивность; общение, созерцание и умственная деятельность; умения, навыки и выученная беспомощность; лень, заторможенность, ступор* и т. п. Функция этого звена *регулирующая*, коммуникативная.

С девятым звеном ПО – *получением информации о результатах* – связаны такие феномены, как *обратная связь, ответ, резюме, ответственность, экстернальность или интернальность*. Функция этого звена *результатирующая*, позволяющая получить обратную связь и подвести итог деянию. Результаты функционирования психики разнообразны – *образ, понятие, умозаключение, эмоции* и т. п. Результатом ПО/ПСУ может быть реальный про-

дукт той или иной целостности и качества – *инсайт* или *непонимание*; *правда* или *истина*. Этот продукт может иметь одновременно несколько составляющих: *двойную выгоду*, *приобретение* и *потери*, *удовольствие* и *усталость*. Эффект работы этого звена представлен и как *эффект подкрепления* в виде *награды* или *наказания*.

С десятым звеном – *контролем* – связаны такие феномены, как *сравнение*, *проверка*, *самоконтроль*. Функция этого звена *контролирующая*. Довольно часто понятие контроля используется неадекватно в значении «регуляция», а «регуляция», в свою очередь, – в значении «управление».

С одиннадцатым звеном ПО – *оценкой* – связаны такие феномены, как *рациональная оценка*, *эмоция*, *самооценка*. Функция этого звена *оценивающая* – измерение и ранжирование.

С двенадцатым звеном – *прогнозом* – связаны такие феномены, как *опережающее отражение*; *экстраполяция будущего*, *перспектива*. Функция этого звена *прогнозирующая*.

С тринадцатым звеном ПО – *принятием решения о коррекции* – связаны такие феномены, как *изменения*, *инертность/пластичность*, *гибкость/ригидность*, *развитие*, *самокритика*. Функция этого звена *корректирующая*.

Все звенья ПО/ПСУ взаимосвязаны по принципу прямой и обратной связи и детерминированы направленностью на разрешение в определенных условиях конкретной проблемы, связанной с потребностью человека и имеющимися у него ценностями. За счет этих связей возможна организация деяния, направленного на конкретный результат.

Рассмотренные функциональные звенья ПО – авторский вариант модели психики, созданный на основе анализа ее понимания в истории психологии. В модели представлен скорее перечень, чем порядок основных звеньев. Однако практика показывает, что уже их выделение чрезвычайно важно. Например, с каждым звеном можно связать особые психологические проблемы. Таким образом, психолог-профессионал (или «сам себе психолог») – это *специалист в организации работы психики*.

Вернемся к порядку звеньев. Предполагается, что прогноз должен осуществляться до регуляции, но ведь бывает, что он актуализируется и после исполнения. Структура ПО чрезвычайно сложна и требует специальных исследований.

Функция отношения в иерархии элементов системы психики

В свою очередь, представление об иерархии элементов системы психики в психической организации представлено благодаря функционированию звена *отношения*. Причем пришлось уточнить содержание этого понятия, широко используемого

в науке вообще и специально разрабатываемого в психологии В. Н. Мясищевым.

Во-первых, функция отношения выражается, прежде всего, во *взаимосвязи* потребности живого существа с жизненными ценностями. Эта связь имеет биотический и абиотический характер. Удовлетворение потребностей связано с сохранением жизни. Выживание, жизнь имеют биологическую ценность. Связь (если она прочная) с ценностями (константными по своей природе) при функционировании психического отношения передает и отношению их *устойчивый* и *ценностный* (значимый) характер, где высота/низость отношений и определяется принятыми ценностями. Итак, психическое отношение выражает связь человека с действительностью через систему ценностей. Таким образом, образуется триада: «потребность–ценности–предмет потребности».

Во-вторых, функция отношения выражается во *взаиморасположении* элементов системы, которое раскрывается в *ранжировании* по шкалам: *близость/отдаленность*, *знак*, *иерархия значимости* и др. Если иерархия – расположение частей или элементов целого в порядке от высшего к низшему, речь может идти об *упорядоченности* как разных элементов психики, так и самих отношений. Например, отношение по типу «либо–либо» детерминирует категоричность человека, а такая система отсчета в отношениях с действительностью, как «все или ничего», делает его депрессивным. Итак, психическое отношение выражает связь человека с действительностью, при которой образуется следующее *взаиморасположение* элементов системы: «потребность–структура ценностей–структура элементов системы жизнедеятельности–предмет потребности».

В-третьих, функция отношения в системе ПО выражается во *взаимозависимости*, которую можно понять не только как связь отношения с другими функциями психики, но и как взаимовлияние, включая достигнутую в результате гармоничность или дисгармоничность возникающей структуры элементов (амбивалентность или диссоциированность, а также неопределенность). Так, можно выделить взаимозависимость отношения и оценки. Позитивное отношение к человеку может нейтрализовать ситуативную отрицательную оценку его поступка, но накопление отрицательных оценок или сила отрицательной оценки может изменить позитивное отношение на негативное. Кроме того, крушение самой ценности разрушает соответствующий ей личностный смысл, а он, в свою очередь, делает незначимой прежнюю мотивацию. В целом значимость отношений образуется благодаря *ценностям*, в то же время ценности выделяются из значений благодаря функционированию *психических отношений*. Феномен отношения присущ организации природы в целом, а не только человеческому обществу.

Отсюда следует, что функция отношения с необходимостью всегда представлена в организации (как «свято место»), другое дело – как она работает.

Итак, *значимость* отношений образуется благодаря *ценностям*. Например, привнесение отношения в *побудительное* звено ПО/ПСУ порождает иерархию потребностей и выделяет доминирующую потребность, а в *целеполагающем* звене оно актуализирует значимость цели, *устойчивость интересов*. Привнесение отношения в *ориентирующее* звено, наряду со значениями, образует или выделяет *ценности*. Знания и правила, объединенные с ценностями, порождают такой продукт, как *идеалы, нормы, эталоны. Убеждения* невозможны без ценностей.

Отношение связывает потребность с ценностью и их, в свою очередь, – с предметом потребности, структурируя элементы системы жизнедеятельности человека. В связи с этим возникают разнообразные психические феномены. Функционирование отношения в ПО позволяет в *целевом* звене среди целей выделить или образовать *мотив*. Отношение, связывающее, в свою очередь, мотив и ценности, порождает *смысл*. В звене *программирования* отношение порождает феномен *стратегического*, а в звене *оценки*, наряду с ситуативными и кратковременными *собственно эмоциями*, образует *чувства и высшие чувства*, наделяя их свойством *устойчивости*, соответственно, условных и безусловных (предельно константных) чувств. Основная трудность в различении *оценки* и *отношения* возникает из-за того, что как одна, так и другая функция работает на основе определенной системы координат. Однако выявляется разница: функция отношения создает эту систему, а функция оценки на ее основе ситуативно проявляется, осуществляя измерение или ранжирование («хорошо», «плохо»; «много», «мало»).

Участие отношения в работе интегрирующего звена порождает *обобщение*, цельность, гармонию или, наоборот, *отчуждение*, диссоциацию психического содержания в системе ПО/ПСУ, а также человека и его окружения. Отношение участвует в выделении *значимости/незначимости* результата (*результатирующая функция*) и *способа* его достижения. Оно выделяет *контролируемые* параметры, *выгоды* и *издержки* при *прогнозировании*, *значимость коррекции*, включая и коррекцию отношений и ценностей. Характер отношения предоставляет или нивелирует возможность *регулирующей функции* осуществить мобилизацию, отладить соответствующий уровень регуляции, несмотря на затруднения, осуществить нормативное поведение, совершить поступок, проявить способность к сверхнормативному поведению, решению сверхзадач.

Итак, *психическое отношение* – это превращенная ценностями форма субъективной иерархизированной связи с действительностью в жиз-

недеятельности человека, придающая значимость психическому феномену из каждого звена психической организации. Можно резюмировать, что *система ценностей, доминирующая потребность, значимые признаки действительности, мотив, иерархия мотивов, смысл, переживаемое чувство, объединение или отчуждение, близость или отдаленность* элементов системы, *устойчивость* этих психических реалий являются результатом превращенной формы психического при функционировании звена *психического отношения*.

Функционирование отношения порождает и субъективность существа, и его субъектность. Человек, как субъект, в своем развитии и функционировании как ограничивался, так и очеловечивался и одухотворялся нормативно-ценностным фактором. Отношение, обращенное к себе, выражается как *самоотношение*. Устойчивый характер отношения и самоотношения, в отличие от ситуативности оценки, создает систему устойчивых внутренних ценностей, с которыми осуществляется связь и взаиморасположение жизненных явлений. Это же звено с той или иной степенью эффективности и конструктивности создает *иерархию* отношений и самоотношения, задает *содержание* и параметр *высоты* ценностных ориентаций, *устойчивость* и *гармоничность* (диалектичность) *жизненной позиции* – наиболее обобщенного отношения к жизни.

Таким образом, предлагаемый подход открывает новые возможности для понимания *психической функции отношения*, специфических результатов ее взаимодействия с каждым из звеньев ПО/ПСУ.

В *теории психической организации* такие реалии, как личность, сознание и деятельность, не рядоположены, а изначально интегрированы, так как сознательное самоуправление – это ПСУ, в функционировании которого используются социальные значения, а звено ПО может быть исполнено как сознательная деятельность. Если речь идет о субъектном самоуправлении личности, значит, предполагается, что все функциональные звенья ПСУ могут быть отстроены самим человеком при его максимальной (в пределах необходимости и достаточности) активности, осмысленности, сознательности, осознанности. Так, личностные смыслы, а также социальные и общественные значения могут как отличаться, так и совпадать. Субъектное самоуправление личности позволяет после репродукции социальных ценностей переводить значения в смыслы, а также корректировать их и создавать новые.

Субъектное самоуправление личности

Если ПО осуществляется субъектно, «Я» человека берет выполнение психических функций на себя. Отсюда следует, что функции субъекта могут пониматься не только как социальные, общест-

венные, правовые, но и как психические, а значит, и психологические. *Субъектность* существа в фило- и онтогенетическом планах может пониматься как его собственная способность хоть в какой-то мере участвовать в организации своей жизнедеятельности, управляя ею в ситуациях с той или иной степенью неопределенности (например, в ответ на возникшую потребность понять, в чем нужда, и определиться, как ее удовлетворить).

Субъектное самоуправление личности есть результат развития психической самоорганизации. *Субъектность личности* – это способность в ситуации с элементами неопределенности осуществлять *психическое самоуправление* в социальном контексте своего бытия. Исходя из вышесказанного, психическая организация и субъектное самоуправление личности должны представлять подобие в структуре базовых функциональных звеньев. Однако стоит ли использовать понятие «субъектность личности»? Разве личность может быть не субъектна? Да, может, ибо другой позицией личности как социального существа является объектность – способность быть объектом воздействия, в том числе и психологического.

Таким образом, в соответствии с каждым функциональным звеном ПО/ПСУ выделены *психические функции*, которые становятся также *функциями субъекта*: 1) побуждающая; 2) целевая; 3) ориентирующая; 4) осознания; 5) программирующая; 6) отношения; 7) интегрирующая; 8) регулирующая/коммуникативная; 9) результирующая; 10) контролирующая; 11) оценивающая; 12) прогнозирующая; 13) корректирующая. Удалось показать не только ряд организационных возможностей, возлагаемых на функциональные звенья психики, но и связь последних с основными функциями не только психики, но и субъекта, когда живое существо берет их на себя.

Психика человека может функционировать в четырех режимах: бессознательно, в режиме переживания, сознавания и рефлексии (согласно подходу Ф. Е. Василюка). В связи с этим в организации психического участвуют те же самые функциональные звенья, но качество их работы разное. Так, в режиме переживания мы можем ожидать участие эмоции в любом звене. В связи с этим придется признать, что все тринадцать функций психики могут быть осуществлены эмоцией, хотя основная их функция оценивающая.

Несмотря на место, отведенное эмоциональному переживанию в функциональном звене оценки, его участие в ПО/ПСУ вездесуще. Эмоция – непосредственная субъективная оценка, значит, она реактивное образование, в котором усматриваются истоки осознания – самочувствие. Эмоциональный сигнал – это субъективная реакция, складывающаяся из ощущения и отметки значимости происходящего. Ощущение свидетельствует

об отражении, а проявление измерения, в свою очередь, – о предварительном контроле, а затем ранжировании отраженного в определенной системе координат, где знак, сила и глубина эмоции выступают эталоном для сличения и критерием значимости происходящего. Выражая значимость происходящего (отношение) в виде удовольствия/неудовольствия, эмоция не только обеспечивает связь организма и среды, но и непосредственно интегрирует в ПСУ процессы отражения, программирования, контроля, осознания, отношения и другие. Кроме того, эмоция участвует в побуждении и регуляции: эмоциональный сигнал – это еще и побуждение к действию, а также к его энергообеспечению. В целом эти рассуждения подтверждают особенность функционирования психики в *режиме переживания*, который характеризуется исполнением доминирующей роли эмоций в функциональных звеньях ПСУ, погружением ПО в эмоциональное состояние, которое может приводить к деформации субъектного самоуправления личности.

Заключение

Таким образом, модель психической организации показывает, что выделение функций психики, субъектности, эмоций не может быть произвольным, а должно быть связано со структурой и функционированием психики как некоей целостности. С помощью предлагаемой модели возможна интеграция представлений о психике. В целом в предлагаемом подходе к психической организации удалось показать связь ПО с ПСУ, связь функциональных звеньев ПО/ПСУ, функций психики, функций субъекта, особенность их проявления как разных форм существования и режимов функционирования психики, а также как черт, установок, умственной активности, самосознания и деятельности.

Психическое самоуправление – это совокупность функций психики, обеспечивающих разработку и приведение психики и жизнедеятельности существа, наделенного ею, к определенной структуре и режиму работы, включающих создание, упорядочивание, осуществление, сохранение, изменение, развитие ее функционирования как целенаправленной системы при взаимодействии существа с действительностью. Причем предварительная разработка может проявляться в виде фило- или онтогенетически запечатленной информации, а функционирование – осуществляться как с участием сознания, так и без него, т. е. в разных режимах работы психики – бессознательном, переживании, сознавании, рефлексии – и проявляться в виде операций, действий или деятельности.

Если снова обратиться к вопросам, поставленным в статье Б. Ф. Ломова «Об исследовании

законов психики», цитируемой в начале, можно сказать, что, несмотря на «исключительно большую вариативность психических явлений», законы, по которым работает психика, есть законы ее организации либо дезорганизации. Целостное

представление о психике как об особой организации позволяет перейти на более глубокий уровень понимания ее сущности, по-новому взглянуть на соотношение базовых психологических категорий.

ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Б. С. Алишев (Казань)

Постановка проблемы

Исследования понятия «ценности» в разных науках, включая психологию, имеют давнюю историю. Тем не менее, ясности в этом вопросе все еще нет: существуют взаимоисключающие концепции, а ценностями называют все, что угодно, – от материальных объектов до психических явлений и когнитивных конструкций сознания. Это дало основание А. Маслоу много лет назад заявить: «...мы можем представить себе понятие „ценности“ как „большой сундук, где хранятся самые разнообразные, зачастую непонятные вещи“, а само слово „ценность“ оказывается тогда „просто биркой на сундуке“» (Маслоу, 1999, с. 122). Следует отметить, что в современной науке ситуация практически не изменилась.

Понятие «смысл» было включено в психологию позже. Прошло чуть более четверти века с тех пор, как появилась программная статья группы авторов (Асмолов, Братусь и др., 1979), давшая толчок отечественным исследованиям в этой области. Их активизации способствовал перевод на русский язык известной работы В. Франкла (Франкл, 1990). Исследования проблемы смысла традиционно занимают важное место в различных направлениях философии (экзистенциализм, герменевтика, постмодернизм и др.) и в семиотике. При анализе научной литературы выясняется, что в его понимании также отсутствует ясность. Это подтверждает слова Д. А. Леонтьева: «...мотивы крайне трудно отделить в эксперименте от личностных смыслов и смысловых установок, только через посредство которых они и проявляются. То же, но в еще большей степени, относится к ценностям» (Леонтьев, 1999, с. 130).

Многозначность и неопределенность в трактовке данных понятий и их соотношении побудила нас рассмотреть один из возможных вариантов преодоления существующих трудностей в их дифференциации.

Понимание сущности ценности

В разных науках получили распространение три подхода к пониманию сущности ценностей: *позитивистский* (ценности – объекты, имеющие

значение, или значение объекта для субъекта); *трансцендентальный* (ценности – абсолюты, принадлежащие некоему третьему, не предметному и не психическому, миру); *субъективистский* (ценности – интенции, имеющие ментальное происхождение). Первый подход стал фактически аксиоматическим для экономических наук и социологии; второго придерживаются специалисты, работающие в области культурологии и этики; третий наиболее характерен для психологов, хотя среди них немало приверженцев первых двух позиций. С нашей точки зрения, преодоление противоречия между этими подходами возможно, если предположить, что ценности не локализованы в мире объектов, не образуют отдельного, «третьего» мира и не сосредоточены в изолированной ментальной сфере субъекта, а представлены в связях между субъектом и объектом, в их взаимодействии. Подробное обоснование данной идеи дано в наших работах (см., например: Алишев, 2005).

Очевидно, что во всяком взаимодействии субъект так или иначе определяет значения (собственно говоря, поэтому он и является субъектом). Необходимость и неизбежность этого обусловлена существованием фундаментальной неопределенности. Мир, окружающий человека, включая и все живое, является неопределенным, что обусловлено наличием таких глобальных факторов, как время и информация. Но неопределенность должна преодолеваться, так как иначе существование человека становится невозможным. В животном мире ее преодоление обеспечивается благодаря потребностям, инстинктам и познавательным процессам. Эти психические механизмы дополняются у человека рядом других, которые позволяют определять множество ситуативных значений. *Определение значения и есть преодоление неопределенности.*

Однако из этого вовсе не следует, как утверждают сторонники позитивизма, что ценность сводится к значению, хотя здравый смысл подсказывает, что она связана с ним. Для ответа на вопрос о том, какова эта связь, необходимо рассмотреть процесс определения значений. Тут можно выделить, по крайней мере, два направления анализа.

Во-первых, взаимодействие между субъектом и объектом всегда имеет некое содержание: все, что делается субъектом, имеет цель, а всякое взаимодействие – некие значащие результаты и последствия. Объекты и ситуации оцениваются им под некоторым углом зрения, обусловленным его актуальными потребностями, интересами, целями. Следовательно, вопрос о содержании значения есть вопрос о функциональности объектов и взаимодействия с ними. Понятие «функция» не только фиксирует содержание взаимодействия в конкретном случае, но и определяет его в общем виде. Всякая функция является именно обобщением. По всей видимости, существует небольшое количество основных, конечных функций, реализуемых во взаимодействии в системе «субъект–объект», и они связаны с самыми фундаментальными по содержанию связями человека с окружающим миром. Эти «конечные функции» мы называем функциональными модальностями определения значений. К их числу можно отнести, например, то, что в языке обозначается понятиями «польза», «красота», «добро», «справедливость», «порядок», «свобода» и т. д. За каждым из них «скрываются» не объекты как таковые, а именно функциональные связи между субъектом и объектом.

Во-вторых, человек не просто определяет значения в рамках функциональных модальностей, но и выделяет их приоритетность для себя. Он вынужден это делать, так как конкретные ситуации взаимодействия разноплановы: определять значения в них чаще всего приходится сразу в нескольких модальностях. Определение приоритетности той или иной из них есть решение задачи, что важнее в данной ситуации. Применительно к объектам, обладающим одной и той же функциональностью, задача принимает иной вид. В этом случае множество объектов оцениваются в некоем континууме с точки зрения величины или меры их конкретной функциональности.

Определение меры значения (или меры функциональности) объекта, действия, ситуации требует наличия у субъекта измерительных шкал. Иначе задача, в принципе, не решается. Существуют единые для всех людей, объективные механизмы шкалирования и определения значения. В этом смысле все известные в статистике шкалы – не математические абстракции, а реальные процедуры и операции сопоставления и сравнения, непрерывно выполняемые, скорее всего, даже не мышлением, а психикой в целом.

Продemonстрируем сказанное на конкретном примере. Допустим, у человека износилась пара туфель и ему надо купить новую. Он идет в магазин, но вовсе не за той конкретной парой, которую в конце концов купит. Он идет просто за туфлями и начинает выбирать те, которые наиболее соответствуют некоторым существенным для него функциональным модальностям определения

значения: внешний вид (красота), прочность, цена и т. д. (если же он сразу идет и покупает, то только потому, что все необходимые мыслительные действия уже были выполнены раньше). Это значит, что для человека важен не сам объект и даже не его образ, а совокупность условий, параметров, которым объект должен соответствовать, и те функции, которые он должен выполнять. Именно это является ценностью, а не сам объект, потому что те же самые туфли человек будет носить ежедневно, они будут ему очень нужны и, возможно, очень нравиться, но вряд ли он заметит, если их поменять на аналогичные.

Понимание феномена ценности как представленной в психике и сознании человека функциональной связи между субъектом и объективным миром, имеющей конкретное содержание и меру индивидуальной приоритетности, позволяет связать существующие толкования. В этом случае содержание связи (функциональная модальность определения значений) является тем, что под ценностью понимают трансценденталисты, а мера ее приоритетности оказывается тем, что подразумевают сторонники позитивистского подхода, но поскольку и содержание значения, и его мера имеют ментальные корни, то находится «место» и для приверженцев субъективизма.

Подходы к трактовке смысла в психологии

Начать обсуждение проблемы исследования данного понятия целесообразно с вопроса о соотношении смысла и значения, которые во многом близки между собой и часто используются как синонимы в быденной речи, но не только в ней. Многие, в частности Х.-Г. Гадамер (Гадамер, 1988, с. 134), разделяют понятия «значимость» и «значение». Первое понятие становится тождественным слову «важность», второе – близким к слову «смысл». Если использовать такой подход, то меру значения следует обозначать как значимость, а содержание значения – как смысл. Тогда сам термин «значение» интегрирует значимость и смысл.

Второй возможный подход заключается в утверждении, что объекты имеют только значение, но не смысл. Дождь, например, или телевизор сами по себе никакого смысла не имеют, так как они существуют только там, где есть взаимодействующие субъекты, или там, где субъект действует, учитывая свою неединичность. Понятие «значение», следовательно, является более простым; его можно использовать и применительно к взаимодействиям в биологическом мире. Смысл же, как психический феномен, имеет социокультурную природу, и его нет вне человека. Поэтому смыслом могут обладать: а) действия людей (включая собственные действия субъекта); б) события как следствия этих действий; 3) правила, в соответствии с которыми соверша-

ются действия и происходят события; 4) тексты как обозначения и описания всего предыдущего и др. Оба изложенных подхода имеют определенные достоинства и недостатки, однако второй более предпочтителен, хотя бы потому, что традиционно о смысле тоже говорят в количественном плане (например, большой или меньший смысл).

Смысл, как и значение, – результат преодоления человеком существующей неопределенности, потому что, если бы в мире все было определено, каждому объекту в данный момент времени соответствовало бы одно и точно известное значение, а каждому действию, событию и каждой единице текста – один смысл, не нуждающийся в выяснении. Эти единственные значения и смыслы были бы к тому же одинаковы для всех субъектов. Даже если гипотетически представить возможность достижения единственной «правильной» определенности, что само по себе сомнительно, в реальности человек всегда достигает только субъективной определенности и никогда с точностью не знает, насколько она соответствует «правильной». Только очень самоуверенный и крайне ограниченный человек склонен полагать, что ему всегда известен истинный смысл того, что происходит вокруг, или того, что он сам делает.

Рассмотрим пример. Существуют три широко известные трактовки содержания и смысла романа Ф. Кафки «Процесс», предложенные М. Бродом, Э. Канетти и марксистски ориентированными литературоведами (есть также менее известные трактовки). Почему три, а не одна? Почему, вообще, разные люди видят разный смысл в одном и том же? Во-первых, потому что на самом деле они видят не одно и то же; во-вторых, потому что, если бы они и видели нечто одинаковое, у них формировалось бы к нему разное отношение. При этом каждый из них считал бы, что именно его видение и толкование соответствуют действительности. Что касается приведенного нами примера, то соответствующим можно считать смысл, вкладывавшийся самим Ф. Кафкой, но он не оставил об этом точных сообщений, поскольку, как и любой писатель, сам выступал в качестве интерпретатора социальной действительности.

Если рассмотреть, как люди определяют смысл не только текстов, но и действий и событий, то нетрудно придти к выводу, что никаких принципиальных различий здесь не существует. Всякий смысл является итогом интерпретации. В ходе интерпретации человек создает кажущуюся ему наиболее правдоподобной модель реальности. Он стремится не к «правильной» определенности, а к такой, которая наиболее отвечает его потребностям и интересам. Поэтому *смысл – это некая определенность*, а поиск смысла есть стремление к достижению соответствия между внешним и внутренним (психическим), воспринимаемым субъектом как тождество. Когда возникает

это представление, человек говорит: «Я понял». Однако прав В. В. Знаков, отмечая, что понимание не есть знание, что первое связывает со вторым смысл, который включает в себя отношение, т. е. он субъективен (Знаков, 2005, с. 20–26). Иначе говоря, *смысл – субъективно достигаемое тождество своих представлений реальному положению дел*.

Определяя значение и смысл факта, события, ситуации, субъект ищет «истину», но не объективную, а ту, которая в наибольшей степени соответствует его пониманию мира или его текущим потребностям и интересам. Так он достигает уверенности в том, что его понимание (его «внутреннее») соответствует действительности («внешнему»). Это и есть осознание тождества. Если рассматривать в этих терминах проблему смысла жизни, то она оказывается равнозначной проблеме идентификации. Т.е. *поиск смысла в самом широком плане это – поиск идентификации*.

Итак, ни значение, ни смысл не могут присутствовать в физическом (объектном) мире. Они возникают тогда, когда во взаимодействие с ним вступает субъект, но и в этом случае они будут заключаться не в объектах. Отсюда возникает возможность сформулировать третий подход к пониманию сущности смысла, согласно которому *смыслы существуют в самом субъекте* и вносятся им во все действия и поступки, в свою жизнь, тем самым *приобретая функцию мотивов*. Смысл и мотив – зеркальные отражения одного и того же психического феномена, соответственно, в познании и действии, что и приводит к методической сложности их разведения.

Но, если принять такую точку зрения, получается, что и определять значения (познавать) субъект должен, отталкиваясь от своих смыслов, а в предыдущем разделе мы указали, что он основывается на ценностях. Возникает очевидное противоречие, а вслед за ним вопрос: как соотносятся смыслы с ценностями? Откуда и как у субъекта появляются смыслы?

Соотношение ценностей и смыслов

Рассмотрим три точки зрения, представляющие разные подходы к анализу данного соотношения. Г. Олпорту принадлежит фраза: «Ценность, в моем понимании, – это некий личностный смысл» (Олпорт, 1998, с. 133). Здесь мы видим отождествление двух понятий и обозначаемых ими феноменов. Ж.-П. Сартр пишет: «Пока вы не живете своей жизнью, она ничего собой не представляет, вы сами должны придать ей смысл, а ценность есть не что иное, как этот выбираемый вами смысл» (Сартр, 1990, с. 342). Эти высказывания очень похожи. В них содержится мысль о том, что перед субъектом имеется «набор» возможных смыслов, и тот из них, к которому субъект

склоняется, приобретает статус ценности. Смыслы оказываются объективными феноменами, а ценности – субъективными, так как они появляются тогда, когда субъект «присваивает» какой-то смысл.

Противоположное понимание представлено в работах В. Франкла, согласно которым «ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизирующиеся в типичных ситуациях...» (Франкл, 1990, с. 288). Здесь, наоборот, ценности оказываются тем, что лежит в основе смыслов и продуцирует их. Субъект находит смысл среди существующих ценностей, которые оказываются объективными сущностями, имеющими социокультурное происхождение. Смыслы в таком понимании становятся феноменами субъективного порядка.

Однако возможен еще один подход к трактовке соотношения ценностей и смыслов. Дело в том, что различные ценности, точнее их содержание, тоже интерпретируются человеком. Выше мы отметили наличие таких фундаментальных ценностей, как польза, красота, добро, справедливость, свобода и др. Но в эти ценностные категории люди вкладывают разный смысл. Вспомним марксистское (Ф. Энгельс), анархическое (М. Бакунин), экзистенциальное (Ж.-П. Сартр) и другие понимания сущности свободы. Показателен в этом плане также давно существующий спор о сущности красоты: сводится ли она к форме или связана, в первую очередь, с содержанием? Все это – примеры разных интерпретаций смысла одной и той же ценности. Такие различия в интерпретациях существуют по всем важнейшим ценностным категориям, и это было бы делом только философского дискурса, если бы разные понимания не были представлены в более неопределенной, «размытой» форме на уровне обыденного сознания, т. е. в представлениях миллионов людей, образующих ту или иную культуру.

Различия между такими толкованиями бывают столь велики, что два человека, утверждающие, что нет ничего важнее справедливости, нередко оказываются не в состоянии понять друг друга. Особенно наглядно такие различия проявляют себя в политике, где группы людей (партии) придерживаются разных идеологий, представляющих собой совокупности взаимосвязанных смыслов. Все они рассуждают о национальных интересах, безопасности, социальной защите людей и т. д., но говорят об этом по-разному, и каждая из таких групп убеждена в своей правоте, т. е. у нее есть чувство соответствия. Однако оно не есть само тождество. Поэтому люди часто оказываются в плену ложных смыслов. Такими ложными смыслами могут быть охвачены не только отдельные личности, но также целые группы и большие общности. История человечества и нашей страны содержит немало подобных примеров.

Сказанное дает основание утверждать, что в сознании смыслы существуют в виде совокупности социальных и ценностных представлений личности о должном и правильном. Уточним только, что под ценностными представлениями мы имеем в виду не представления человека о своих или чьих бы то ни было ценностных приоритетах, а понимание, толкование им существа тех или иных ценностных категорий. При таком подходе *ценностные представления оказываются разновидностью социальных*, а проблема смысла увязывается с активно изучаемой зарубежными и отечественными психологами проблемой *социальных представлений*. К. А. Абульханова рассматривает их как важнейший элемент ментального мира личности, групп и общностей, занимающий особое место именно в российской ментальности (Абульханова, 1997, с. 14).

Это позволяет предложить решение проблемы соотношения ценностей и смыслов в контексте той логики, которой мы старались придерживаться на протяжении данной статьи. Функциональные модальности, в рамках которых субъект определяет значения во взаимодействии с объективным миром, представляются ему на ментальном уровне как ценности. Смыслы – ментально-когнитивные конструкции, основная задача которых состоит в том, чтобы создавать «правильные» представления и тем самым обеспечивать то или иное понимание на основе достижения чувства тождества между внешним и внутренним.

Таким образом, получается, что ни ценности, ни смыслы не обуславливают друг друга. То, что человек определяет значение в некоей ситуации, исходя из какой-то ценности, еще ничего не говорит о том, что он под ней имеет в виду, какой смысл он в нее вкладывает. «Выбор» того или иного смысла оказывается частично независимым от самой ценности. На самом деле связь между ними, конечно, есть. Как уже было показано, в рамках ценности «свобода» существуют разные смыслы, но они являются взаимно сопоставимыми. Другой набор смыслов связан с ценностью «справедливость», и они также имеют сходство.

В связи с этим возникает очередной вопрос: существуют ли взаимосвязанные комплексы смыслов, т. е. возможно ли, что некий смысл, вкладываемый в одно (одни) ценностное понятие, влечет за собой вполне определенное смысловое наполнение другого (других)? Если они есть, то в их основе должны лежать некие ментальные смысловые универсалии (интерпретационные модели), характерные для данной культуры, развивающиеся и медленно трансформирующиеся в ней в течение длительных исторических эпох. В конкретный период времени в культуре сосуществуют разные, даже противоположные, ментальные конструкции такого рода, интерпретирующие одни и те же явления и события. Разные группы людей, в том чис-

ле не связанных друг с другом лично, принимают их, и они становятся для них аксиоматическими. Смыслы превращаются в убеждения и становятся предметами веры. Так, одни люди начинают понимать свободу как вседозволенность, другие – как гарантию соблюдения фундаментальных прав личности, третьи – как спонтанность и отсутствие вынужденности и т. д. Кому-то добро представляется как взаимовыгодный обмен, а кто-то видит в нем бескорыстную жертву. Для некоторых справедливость оказывается синонимом равенства, а для кого-то – соблюдением баланса между вкладом и вознаграждением (нарушением и наказанием).

Смысловые универсалии, видимо, нужно искать в глубинных элементах традиционного менталитета (группового или национального). Многие исследователи относят к их числу разнообразные стереотипы и феномены установочного типа, передающиеся в рамках одной и той же культуры из поколения в поколение в течение многих веков. В современной кросс-культурной психологии активно изучаются, например, стереотипы и установки в континуумах «индивидуализм–коллективизм» (Г. Хофстед, Х. Триандис, М. В. Крымчанинова и др.), «авторитаризм–демократизм» (Т. Адорно, Б. Алтмейер, Н. А. Дьяконова и др.). Такого рода глубинные культурные паттерны впитываются в разной степени разными людьми и влияют на то, как они интерпретируют социальную реальность, какой смысл вкладывают в отдельные ценностные категории.

Следует отметить, что любые значения и смыслы определяются человеком в континууме «Я–не „Я“». Это – тоже смысловая универсалия, причем имеющая очень сложную структуру, соотношение элементов которой не совпадает у разных людей. То, что у одного является безусловной частью его «Я», у другого может находиться в «не Я». Данное соотношение не сводится к оппозиции альтруизма и эгоизма. Различные его аспекты влияют и на осмысливание событий человеком, и на смыслы, вносимые им в собственные действия. В результате он может вкладывать разные смыслы в одну и ту же ценностную категорию в зависимости

от ситуации: например, справедливость «для „Я“» и справедливость «для не „Я“» часто не совпадают.

Стоит также подумать, что скрывается за такими понятиями, как «материализм» и «идеализм», «консерватизм» и «радикализм», «объективизм» и «субъективизм», «рационализм» и «интуитивизм» и т. д. Очевидно, что все это – некие ментально-психологические тенденции, которые характерны для разных людей и которые влияют на восприятие, осмысление ими мира и себя в нем. В психологии они изучаются до сих пор мало, но, возможно, это и есть некоторые из смысловых универсалий.

Литература

Абульханова К. А. Российский менталитет: кросс-культурный и типологический подходы // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М., 1997. С. 7–37.

Алишев Б. С. Структура ценностей и ценностные типы личности современных студентов // Проблемы профессионального образования: методология и теория. М.–Казань, 2005. С. 232–275.

Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В., Петровский В. А., Субботский Е. В., Хараш А. У., Цветкова Л. С. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 3. С. 35–45.

Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988.

Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М., 2005.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.

Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999.

Олпорт Г. В. Личность в психологии. М.–СПб., 1998.

Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1990. С. 319–344.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

СИСТЕМНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

В. В. Белоус, И. В. Боязитова (Пятигорск)

Проблема соотношения внешнего и внутреннего

Проблема соотношения внешнего и внутреннего зародилась где-то в середине XX столетия. Однако до сих пор она не утратила своей актуальности

и находится в центре внимания многочисленных психологических школ и направлений. И это не случайно. Сейчас мало кто сомневается в том, что внедрение принципов теории систем открывает путь для понимания сущности любо-

го психического явления. Первым в психологии на это обратил внимание Б. Ф. Ломов, отмечавший, что «природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т. е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» (Ломов, 1975, с. 40).

В отечественной психологической науке сложились три точки зрения на понимание соотношения внешнего и внутреннего.

1. Внешнее через внутреннее.
2. Внутреннее через внешнее.
3. Внешнее и внутреннее действуют симультанно, т. е. одновременно.

Представители каждой точки зрения, защищая свои позиции, ориентируются на солидный фактический материал, подчеркивая тем самым объективность и необходимость своего понимания соотношения внешнего и внутреннего. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что психологический эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей ее развития, сложившимися установками, отношениями, мотивами поведения и т. д. Развитие личности, в свою очередь, Рубинштейн трактовал как способность становиться субъектом, достигая в результате высшего уровня творчества и оригинальности в различных видах человеческой деятельности. В настоящее время проблема психологии субъекта стала рассматриваться как общая «для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук» (Брушлинский, 2003, с. 559). В работах К. А. Абульхановой (1991) активность внутреннего рассматривается в контексте исследования стратегии жизни.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что человеческое поведение нельзя истолковывать как идентичный слепок внешнего воздействия. Так, в школе С. Л. Рубинштейна убедительно показано, что «подсказка» (вспомогательная мыслительная задача) срабатывает лишь тогда, когда испытуемый существенно погружается в решение основной задачи, т. е. тогда, когда в достаточной степени «созревают» внутренние условия. В исследованиях Л. А. Венгера (1983) установлено несоответствие между теоретической деятельностью младших школьников и возрастными особенностями их интеллекта: теоретическая деятельность не приводит к появлению у малышей понятийного мышления, и любая теоретическая задача решается ими на основе наглядных образов, выполняющих функцию символа. В исследовании Л. В. Мищенко (1993) проанализирована динамика структур интегральной индивидуальности у студентов 1-го курса разного профиля: естественнонаучного и гуманитарного. Предметом анализа служили пять уровней интегральной индивидуальности: нейродинамический,

первичные и вторичные свойства индивида, личностный уровень и уровень метаиндивидуальности. Используя факторный метод Тэрстоуна, автор установил, что у студентов начальной ступени обучения по естественнонаучным и гуманитарным учебным программам из шести извлеченных факторов совпадает пять. Все студенты относились к категории высокомотивированных. Несмотря на различие в содержании и методах организации учебной деятельности, мотив достижения успеха практически уравнивал студентов разных профилей по содержанию структур интегральной индивидуальности.

Имеются и другие экспериментальные факты, подтверждающие положение о том, что внутреннее преломляется через внешнее и представляет собой часть или сторону внешней деятельности. Все, что содержится во внешнем, рано или поздно становится достоянием внутреннего. И наоборот, то, что есть во внутреннем мире человека, присутствует и во внешней деятельности. Для обоснования этих теоретических взглядов разработан банк оригинальных методик, адекватных ожидаемым результатам. Так, по методике поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (1966) удалось неуспевающим школьникам поднять до уровня удовлетворительной аттестации (каковы деятельность и методика ее реализации – таковы личность и сознание школьников). Нечто аналогичное раскрывается в упомянутом выше исследовании Л. В. Мищенко. У высокомотивированных студентов 4-го курса разного профиля наблюдаются разные структуры интегральной индивидуальности.

Решение проблемы соотношения внутреннего и внешнего в теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина

В. С. Мерлин, исследуя системообразующую функцию индивидуального стиля деятельности в структуре интегральной индивидуальности, дал новую трактовку острой и дискуссионной в среде профессиональных психологов проблемы соотношения внешнего и внутреннего. Рассматривая деятельность как большую иерархическую саморегулируемую систему, Мерлин подчеркивал, что «общее направление деятельности, зона ее неопределенности детерминирована не „внешним“ через „внутреннее“ и не „внутренним“ через „внешнее“, а симультанной системой внешних и внутренних условий изменяющейся в разных фазах и на разных ступенях деятельности» (Мерлин, 1986, с. 162–163). Согласно Мерлину, внешнее и внутреннее действует не последовательно, а симультанно, т. е. одновременно. Кроме того, Мерлин отмечал, что нельзя судить о проявлениях личности в деятельности без учета сложившихся взаимоотношений в социальной группе. Наконец,

он считал необоснованным утверждение об однозначной связи внешнего и внутреннего. Так, в работах, выполненных под его руководством, обнаружилось, что при одном и том же темпераменте у детей старшего дошкольного возраста наблюдаются разные свойства личности при одинаково низком социометрическом статусе. У одних в поведении проявляется тревожность ожиданий, у других – агрессивное отношение к сверстникам. Это и есть образец *много-многозначной взаимосвязи* между внешним и внутренним. Кроме того, путем обучения детей правилам сюжетно-ролевой игры и формирования у них индивидуального стиля игрового общения изменяется характер связи между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, в результате чего у дошкольников исчезают тревожность ожиданий и агрессивное отношение к сверстникам, возникают новые свойства личности. Все это свидетельствует о том, что новообразования у субъекта деятельности появляются не только под воздействием общих требований деятельности, но и в результате индивидуальных требований деятельности (см. Васильева, 1976; Гордцова, 1978).

Итак, сложившиеся подходы к пониманию проблемы соотношения внешнего и внутреннего многозначны и варьируют в зависимости от теоретических установок исследователя. Утверждается либо доминирование субъективной детерминации над объективной, либо, наоборот, перевес объективной детерминации над субъективной.

На самом деле подлинное развитие интегральной индивидуальности может быть прослежено только в условиях уравненной (симультанной) объективной и субъективной детерминации в одном и том же или нескольких экспериментальных исследованиях. Поэтому преодолеть возникшее противоречие в понимании соотношения внешнего и внутреннего можно путем специально организованного экспериментального исследования, учитывающего одновременно (симультанно) роль, например, мотива достижения успеха у испытуемых разного социума в становлении структур интегральной индивидуальности. Манипулируя различным соотношением внутреннего и внешнего (социального), мы в состоянии показать своеобразие структур интегральной индивидуальности в заданных условиях. При этом влияние мотивации и социального фактора на формирование структур интегральной индивидуальности мы рассматриваем как частный случай более общего понимания роли единства внешнего и внутреннего в детерминации любой психической реальности вообще и интегральной индивидуальности в частности. Именно такой путь решения противоречивой проблемы единства внешнего и внутреннего был осуществлен Т. В. Белых в рамках теории интегральной индивидуальности на при-

мере исследования городских и сельских школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха (Белых, 2003).

Организация и методики эмпирического исследования

В исследовании Т. В. Белых испытуемыми выступали школьники 13–15 лет общеобразовательных школ Ставропольского края. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе диагностировался мотив достижения успеха у городских и сельских школьников по опроснику Мехрабиана, модифицированному М. Ш. Магомед-Эминовым. В ходе испытания были выделены две группы школьников с полярной мотивацией достижения успеха: с высокой мотивацией достижения успеха – 50 чел. и низкой мотивацией достижения успеха – 49 чел. Среди городских школьников 30 чел. составили группу высокомотивированных, 29 – низкомотивированных. Среди сельских школьников 20 чел. относились к разряду высокомотивированных, 20 – низкомотивированных.

Статистическая обработка экспериментального материала осуществлялась на основе корреляционного и факторного (центроидный метод Л. Тэрстоуна) анализа по программе «ANSTAT» из пакета прикладных программ «Многомерный статистический анализ».

Диагностика интегральной индивидуальности (ИИ) производилась следующим образом. В исследовании использовались семь показателей первичных свойств индивида (по Р. Кеттеллу, К. Юнгу, ТАТ); пять показателей вторичных свойств индивида (по методикам В. Сафина и В. Михеева); четырнадцать показателей личностного уровня (по Р. Кеттеллу) и десять показателей уровня метаиндивидуальности (по Дж. Келли). Всего было выделено 36 показателей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Была подсчитана корреляция всех 36 разноуровневых показателей свойств ИИ по формуле Спирмена. На основе матрицы интеркорреляции произведена факторизация и обнаружены разнообразные структуры интегральной индивидуальности как у школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха независимо от социальных условий, с одной стороны, так и у городских и сельских школьников независимо от мотивации достижения успеха – с другой.

Сравнение структур интегральной индивидуальности школьников с различной мотивацией и с различными социальными условиями их жизнедеятельности производилось по следующим критериям:

1. По средней величине насыщенности каждого уровня интегральной индивидуальности значимыми факторными весами. Чем больше среднее значение уровня интегральной индивиду-

альности, тем сильнее его влияние на успешное достижение конечного результата, т. е. тем выше его приспособительная значимость.

2. По наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (полная или частичная структура фактора по исследуемым уровням). Чем полнее структура фактора, тем более развитой и гармоничной является интегральная индивидуальность.
3. По характеру межфакторных связей свойств интегральной индивидуальности: ортогональные или облические. В ортогональных структурах один и тот же показатель принадлежит одному единственному фактору, в облических – разным факторам. Это означает, что ортогональные структуры либо однозначны, либо одно-многозначны. Они сужают и ограничивают возможности человека. Облические структуры много-многозначны и обладают гибкостью и пластичностью приспособления к изменяющимся условиям объективной ситуации.

Результаты исследования

Установлено, что максимальная средняя насыщенность уровней значимыми факторными весами у высокомотивированных школьников приходится на вторичные свойства индивида, у низкомотивированных – на психодинамические характеристики. Те же самые уровни интегральной индивидуальности проявляют высокую приспособительную значимость у городских и сельских школьников: у городских – вторичные свойства индивида, у сельских – психодинамические характеристики. Однако за внешним сходством наблюдаются существенные различия во влиянии мотивации и стимуляции на формирование структур интегральной индивидуальности. Об этом мы судим по соотношению средних величин у высокомотивированных, с одной стороны, и городских и сельских школьников – с другой, в плоскости одного и того же уровня. Так, по данным психодинамического уровня это соотношение в зависимости от мотивации равно 1,75; в зависимости от социальных условий – 1,16. По второму совпадающему уровню – вторичным свойствам индивида – соотношение составляет соответственно 2,0 и 1,5. Чем больше величина соотношения, тем значительнее влияние объективного или субъективного на становление структур интегральной индивидуальности.

Согласно критерию наполняемости каждого фактора конкретными разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, установлено, что у школьников с высокой мотивацией достижения успеха два фактора из четырех (1 и 3) являются целостными, т. е. включают показатели всех уровней интегральной индивиду-

альности; два остальных фактора (2 и 4) – частичными.

В подгруппе школьников с низкой мотивацией достижения успеха не обнаружено ни одного целостного фактора.

Структуры интегральной индивидуальности городских и сельских школьников по критерию наполняемости их разноуровневыми свойствами тождественны друг другу. У тех и других школьников наблюдается по одному целостному (у городских детей – фактор 2, а у сельских – фактор 1) и по четыре частичных факторов.

Следовательно, структуры интегральной индивидуальности по критерию наполняемости разноуровневыми свойствами варьируют в зависимости от мотивации и остаются неизменными в зависимости от социальных условий.

Наконец, характер межфакторных связей показывает, что в группе с высокой мотивацией достижения успеха имеется 5 облических зависимостей на всех уровнях интегральной индивидуальности. В группе с низкой мотивацией достижения успеха выявлена одна облическая зависимость на психодинамическом уровне интегральной индивидуальности. Наличие значительного числа облических зависимостей говорит о более пластичной структуре интегральной индивидуальности, о гибкости приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Что касается структур интегральной индивидуальности городских и сельских школьников, то они по количеству облических и ортогональных зависимостей практически идентичны.

Таким образом, структуры интегральной индивидуальности у школьников с высокой и низкой мотивацией достижения успеха обнаруживают различия по всем трем критериям; мотив достижения успеха влияет на характер связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности. Школьники с высокой мотивацией достижения успеха проявляют более целостные, пластичные и гибкие структуры интегральной индивидуальности. Школьники с низкой мотивацией достижения успеха демонстрируют однозначные или одно-многозначные структуры интегральной индивидуальности; в структуре интегральной индивидуальности школьников с высоким уровнем мотивации достижения успеха роль природных и социальных уровней практически уравнена. У школьников с низкой мотивацией превалирует психодинамический (природный) уровень интегральной индивидуальности.

Структуры интегральной индивидуальности городских и сельских школьников по всем трем критериям ее развития мало чем отличаются друг от друга и по существенным параметрам совпадают.

Следовательно, фактический материал убедительно подтверждает решающее значение кольцевой зависимости объективной и субъектив-

ной детерминации в формировании структур интегральной индивидуальности у школьников 13–15 лет.

Заключение

Системное исследование структур интегральной индивидуальности с позиции симультанного взаимодействия объективной и субъективной детерминации показало, что в зависимости от мотивации и независимо от социальных объективных условий наблюдаются разные структуры интегральной индивидуальности по критериям приспособительной значимости ее уровней, наполняемости факторов значимыми факторными весами и характеру межфакторных отношений. Независимо от мотивации и в зависимости от социальной детерминации выявлены одинаковые структуры интегральной индивидуальности по одним и тем же многомерным критериям ее развития. Это означает, что между объективной и субъективной детерминацией обнаруживается кольцевая зависимость типа «S–O–S», обеспечивающая при ведущей роль свойств субъекта гармоничное развитие интегральной индивидуальности, порядок, пластичность и сбалансированность системы в целом.

Литература

- Белоус В. В.* Введение в психологию полиморфной индивидуальности. 3-е изд. М.–Пятигорск, 2005.
- Белых Т. В.* Динамика структур интегральной индивидуальности в зависимости от выраженности мотива достижения успеха // Тезисы докладов Третьего Международного конгресса 18–21 сентября 2001 г. Симпозиум 8 «Интегративная антропология. Когнитивная психология. Этнопсихология». Пятигорск, 2001. С. 18–22.
- Брушлинский А. В.* Психология субъекта. СПб., 2003.
- Васильева Г. С.* Взаимосвязь агрессивного отношения к людям, социального статуса в межличностных отношениях и свойств темперамента // Темперамент. Пермь, 1976. С. 65–80.
- Гордеева Н. М.* Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Вып. 2. Пермь, 1978. С. 71–78.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики / 4-е изд. М., 1981.
- Ломов Б. Ф.* О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. №2.
- Магомед-Эминов М. Ш., Васильев И. А.* Анализ когнитивного подхода в зарубежных теориях мотивации // Вопросы психологии. 1986. №5. С. 3–25.
- Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Психология индивидуальности в трудах В. С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании / Под ред. В. В. Белоуса.* Пятигорск, 1998.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского.* М., 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Щебетенко А. И.* Развитие межуровневых структур интегральной индивидуальности студентов: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Ставрополь, 2001.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Д. Н. Завалишина (Москва)

Основные подходы в трактовке категории «процесса» в психологии

В качестве основного когнитивного механизма творческой активности человека большинством исследователей выделяется мышление, посредством которого он «выходит за пределы» известного, продуцирует новое знание о мире и о себе, новые способы преобразования его.

Важнейшие представления о мышлении в его творческом аспекте сложились в рамках общей психологии в результате экспериментальных исследований решения человеком трудных познавательных задач. В динамическом плане эта активность рассматривалась двояко: либо как ак-

туальный процесс, либо как специфическая познавательная деятельность субъекта. Наиболее распространенным представлением мышления как процесса явилась его презентация в виде этапов (стадий) решения задачи (что зафиксировано во множестве диахронических схем, основу которых составляет различное понимание авторами механизмов творчества (Матюшкин, 1984; Пономарев, 1982; Степанов, 1988). При исследовании мышления как познавательной деятельности акцентируются преимущественно ее личностные детерминанты (в первую очередь, речь идет о формировании субъектом познавательных мотивов и целей) (Богоявленская, 1983; Брушлинский, 1977; Петровский, 1992).

Такое «типичное» разведение категорий «процесса» и «деятельности» применительно к творческой активности человека (атрибутивной не только для познавательной, но и вообще для любой его деятельности) не исчерпывает разной содержательной интерпретации этих категорий, используемых также в исследованиях творческих тенденций субъекта.

Для целей нашего анализа такой активности в реальной трудовой (профессиональной) деятельности наиболее интересны две позиции в ее понимании.

Первую позицию мы проиллюстрируем подходом, предлагаемым В. А. Петровским (Петровский, 1992). Автор выделяет два аспекта динамического анализа деятельности: деятельность как процесс и деятельность как движение, развитие. Реализацией второго аспекта является и творчество человека, и именно этот аспект становится основным объектом теоретико-методологических и экспериментальных исследований.

Специфичность деятельности как движения, по сравнению с ее процессуальностью, определяется автором через концепт «надситуативной активности» субъекта. Раскрывая его содержание, В. А. Петровский обращается к двум моментам. Во-первых, эта активность (выход за пределы актуальной необходимости) реализуется субъектом посредством процессов целеполагания, которые состоят в выдвижении «действительно новой цели (курсив наш. – Д. З.), невыводимой из уже принятых целевых ориентаций (будь то „мотив“, „предшествующая цель“, „задача“, „фиксированная установка“)» (там же, с. 192). Во-вторых, надситуативная активность реализует присущую человеку тенденцию к неадаптивным формам существования (например, склонности к «бескорыстному риску», притягательности для него действий и задач с неопределенным исходом).

Неадаптивности, целеполаганию, надситуативности как характеристикам движения, развития деятельности (и ее субъекта) В. А. Петровский противопоставляет характеристики динамики «простого» осуществления человеком деятельности – адаптивности, целесообразности (целенаправленность) и т. д. И именно к последнему аспекту динамического анализа применима, по его мнению, категория «процесса». При этом в качестве важнейших дефиниций процесса выделяются определенным образом понимаемые его непрерывность и линейность. «Процесс... представим сколь угодно мелкой, в пределе непрерывной линейной цепочкой переходов между мгновенными состояниями объекта в предшествующих и, соответственно, в последующих моментах деятельности» (там же, с. 18). Именно такая линейная непрерывность обеспечивается, согласно Петровскому, целенаправленной активностью субъекта: поставленная изначально цель (сознательно пред-

восхищаемый результат деятельности) «придает ей планомерный характер, связывает воедино все вовлекаемые в деятельность элементы... подчеркивает маршрут для непрерывно следующей по нему „точке“ внимания» (там же, с. 65). Сведение динамики осуществления деятельности к реализации уже имеющихся содержаний сознания субъекта (его исходных мотивов, целей) обуславливает дифференциацию автором синхронического (или процессуального, целенаправленного) и диахронического, целеполагающего аспектов анализа деятельности (хотя и постулируется их взаимосвязь).

Вторая позиция в понимании процесса (в том числе в его соотношении с деятельностью) представлена работами школы С. Л. Рубинштейна, согласно которым процессуальность как атрибутивная характеристика любых психических явлений обуславливается непрерывным взаимодействием человека с постоянно изменяющимся миром (см. Рубинштейн, 1998). Такая «укорененность» психической процессуальности в процессуальности реальной жизнедеятельности (и деятельности) человека позволила А. В. Брушлинскому выделить ряд существенных определений процесса. Эти определения, хотя и были сформулированы автором в основном при анализе мышления человека (разрешения им проблемных ситуаций), имеют, с нашей точки зрения, более общее значение. «Психическое объективно существует, прежде всего, как процесс – живой, предельно динамичный, пластичный и гибкий, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный, а потому формирующийся и развивающийся, порождающий те или иные продукты или результаты» (Брушлинский, 1977, с. 252–253).

Такое понимание процесса, прежде всего, подчеркивает его функцию основной детерминанты формирования и функционирования любых психических явлений, фиксируемые (осознанно или неосознанно) субъектом в таких психических образованиях, как психические образы, понятия, сам факт успеха или неуспеха в решении задачи и т. д. Именно детерминирующая первичность процесса по отношению к любым его компонентам есть главное выражение его непрерывности (что обобщается А. В. Брушлинским в таком параметре процесса, как «непрерывность/прерывность»). Проявлением детерминирующей непрерывности психического как процесса является и его преемственность, т. е. реальное обуславливание любого настоящего момента его прошлым и будущим. Эти исходные определения уточняются автором с помощью понятий «недизъюнктивности» и «недихотомичности». В отличие от функционирования машины, которое характеризуется временной последовательностью отдельных циклов (этапов), стадии психического процесса «непрерывно вырастают одна из другой и потому онтологи-

чески не отделены друг от друга» (там же, с. 256). При этом недизъюнктивный процесс «не сводится к последовательности своих стадий во времени» (там же, с. 258). Приведенное вначале одно из определений психического процесса «как изначально полностью не заданного» и «развивающегося» естественным образом приводит автора к утверждению, что «мышление любого индивида является хотя бы в минимальной степени творческим, продуктивным» (там же, с. 250).

Разработанные А. В. Брушлинским основные определения психического как процесса – его детерминирующая «первичность» относительно любых включенных в него образований; неразрывная связь актуальной динамики с ее прошлым и будущим; несводимость к любым членениям на этапы; атрибутивность для его (особенно для мышления) моментов развития, творчества и т. д. – с нашей точки зрения, имеют важное методологическое значение для анализа динамического аспекта не только познавательного, но и иных форм реального взаимодействия человека с миром (в первую очередь, его деятельности). Именно такой смысл имеет утверждение Брушлинского, что истинная природа любых личностно-деятельностных образований может быть раскрыта лишь с помощью процессуального подхода, позволяющего выявить детерминацию их изменений.

Процессуальный подход
в исследовании трудовой деятельности

Исследования разных видов реальной трудовой (профессиональной) деятельности продемонстрировали востребованность категории «процесса» (в ее широком понимании, предлагаемом в том числе школой С. Л. Рубинштейна) для ее психологического анализа.

Значительный эмпирический и методологический вклад в разработку процессуального подхода в прикладной психологии внесен реализацией концепции функциональной психологической системы деятельности В. Д. Шадрикова. Процессуальный анализ как самой деятельности, так и ее психологического обеспечения опосредован в этой концепции принципом функциональности, важным содержательным моментом которого выступает «закон результата», или соответствие любых психических образований и преобразований вектору «цель – результат» конкретной деятельности субъекта (Шадриков, 1996, 2004).

Такой процессуальный (функциональный) подход к реальной трудовой деятельности реализуется на трех разных уровнях.

Первый из них представлен в трудах В. Д. Шадрикова, раскрывающих психологическую природу профессиональных способностей. Важнейшее значение в ее понимании имеет рассмотрение способностей в контексте реальной деятельности че-

ловека. При этом в ходе реализации (как правило, многолетней) конкретной трудовой деятельности родовые, природные возможности человека не просто разворачиваются, но приобретают новые качества. Эти качества, или новые «измерения» способностей (как эффекты процесса осуществления деятельности), Шадриков описывает с помощью понятий «операционные механизмы» (по Ананьеву, 1977) и «оперативности» (Шадриков, 1996, 2004).

Второй уровень процессуального подхода к деятельности может быть проиллюстрирован с помощью концепции интегральных процессов (Карпов, 1991; Карпов, Пономарева, 2000). Главная особенность этих процессов (целесообразования, программирования, принятия решения и т. д.) – направленность на обеспечение психологических регуляторов любой деятельности. И хотя система интегральных процессов может быть представлена и как простая хронологическая последовательность, основной смысл процессуального рассмотрения этих регуляторных образований состоит в возможности выявления их новых «измерений». Одно из них состоит, например, в том, что интегральные процессы, будучи системами традиционно выделяемых психических процессов (когнитивных, эмоциональных и т. д.), не исчерпываются их аддитивной совокупностью, что проявляется в том числе в формировании специфического операционального инварианта у каждого из них.

Наконец, третий уровень процессуального подхода к анализу реальной трудовой деятельности связан с решением сложнейшей проблемы – выявлением общих психологических механизмов осуществления человеком этой деятельности во всей ее онтологической «многомерности», интегрирующей эффекты ее многолетнего объектного и субъектного бытия. А. В. Карпов в этой связи говорит, во-первых, об общих процессуальных закономерностях изменения психических составляющих деятельности¹ – неравномерности, гетерохронности, нелинейности, итеративности и т. д. (Карпов, 2005). Во-вторых, рассматривая, наряду со структурной спецификой интегральных процессов (в их соотношении с традиционными), их динамический аспект, он указывает на «процессуальную прибавку» при реализации любого из них, невыводимость его общединамических характеристик «ни из каждого отдельно взятого этапа... ни из их аддитивной совокупности (в данном случае – из линейной последовательности)» (там же, с. 17). В-третьих, отмечается, что динамика регуляции целостной деятельности «свидетельствует о том, что организация интегральных процессов подчиняется не иерархическому, а иному – *гетерархическому* (курсив наш. – Д. З.) принципу» (Карпов,

¹ Часть из них была уже выявлена В. Д. Шадриковым (1966).

Пономарева, 2000, с. 55). Это означает, что среди них «нельзя выделить какой-либо один процесс, устойчиво находящийся „на вершине“ иерархии регуляторной подсистемы. Любой из интегральных процессов в зависимости от конкретной ситуации может становиться ведущим и высшим, организовать в целях своей реализации все иные интегральные процессы» (там же).

Обусловленность динамических «прибавок» у любых психических компонентов реальной трудовой деятельности процессуальной формой ее осуществления (в том числе многолетнего) послужила основанием и важных методологических уточнений. В этой связи А. В. Карпов предлагает вместо традиционного трехуровневого представления деятельности (деятельность–действие–операция) ее пятиуровневую структуру. В последнюю входят: метадеятельностный (соотносимый с наиболее сложными видами труда – «субъект-субъектными»); деятельностный (презентирующий «субъект-объектные» формы действенной активности человека); инфрадеятельностный; действенный; операционный (Карпов, 2003).

В контексте обсуждаемой нами проблемы процессуального подхода к реальной трудовой деятельности человека наиболее интересен *инфрадеятельностный уровень* анализа. А. В. Карпов подчеркивает, что большинство реальных ситуаций труда (очень различных по сложности) преобразуются субъектами не посредством локальных действий, а с помощью «комплексных деятельностных регуляторов, не сводимых ни к действиям, ни к их совокупностям» (там же, с. 51). В этой связи автор предлагает иную «единицу» анализа деятельности – концепт «ситуация», которая является «непосредственной конкретизацией деятельности на любом интервале ее осуществления» (там же, с. 64).

Не вдаваясь в обсуждение специального вопроса о единицах психологического анализа реальной деятельности, отметим лишь важнейшие характеристики предлагаемого Карповым инфрадеятельностного уровня этого анализа.

Во-первых, даже приведенное выше краткое определение ситуации свидетельствует о стремлении к предельной онтологизации этой единицы, призванной «схватывать» во всей ее «многомерности» любые моменты реальной трудовой деятельности.

Во-вторых, автор постоянно подчеркивает причастность данного уровня анализа именно к динамике, процессу деятельности: последняя «обычно реализуется на основе этого уровня, *через него и в нем*» (курсив автора. – Д. З.) (там же).

Те фактические данные о «процессуальной прибавке» (или новых «измерениях»), которые были представлены В. Д. Шадриковым (Шадриков, 1996, 2004) и А. В. Карповым (Карпов, 2003, 2005) относительно разных составляющих реальной трудо-

вой деятельности человека в ее диахроническом аспекте, а также предложенные ими методологические уточнения свидетельствуют об обязательности процессуального подхода к любым уровням ее анализа (от отдельных способностей субъекта, обеспечивающих его труд, до многолетнего ее осуществления). Эта деятельностная «многомерность» самого процессуального подхода позволяет специфицировать его как «*деятельностно-процессуальный*».

Деятельностно-процессуальный аспект творческой активности профессионала

Общие соображения об эвристичности деятельностно-процессуального подхода при анализе реального труда человека позволяют нам перейти к обсуждению заявленного вначале предмета нашего исследования – *творческой активности субъекта*.

В деятельностном аспекте, как мы уже отмечали, творческая активность субъекта связывается с формируемыми им целевыми образованиями (в первую очередь, с целеполаганием как постановкой новых целей). При этом в экспериментальных исследованиях познавательной деятельности целеполагание нередко понимается как альтернатива целесообразности (целенаправленности) действенной активности человека (Богоявленская, 1983; Петровский, 1992). В этой связи напомним рассмотренную нами ранее позицию (Петровский, 1992), согласно которой эта альтернативность проецируется на качественно различные способы существования деятельности: как «процесса» и как «движения» (развития). Соответственно, категория «процесса» оказывается неприменимой к определению собственной творческой активности человека.

Иначе эти вопросы следует ставить, по нашему мнению, применительно к анализу реальной трудовой деятельности (в том числе имея в виду регуляторную функцию любых целевых образований).

Любая трудовая (профессиональная) деятельность в каждый момент и на всем протяжении ее многолетнего выполнения сообразна определенному результату-продукту, который удовлетворяет ту или иную общественную или индивидуальную потребность. Но эта целесообразность не исключает целеполагания, а, напротив, предполагает его, ибо без разных форм «выхода за пределы» были бы невозможны ни рост мастерства субъекта, ни совершенствование им средств труда. Иначе говоря, целесообразность (целенаправленность) и целеполагание постоянно взаимообуславливают друг друга. Данное обстоятельство требует содержательной коррекции самого концепта «целеполагание» применительно к реальной трудовой деятельности. Такая коррекция и происходит фактически в прикладной

психологии и состоит в достаточно распространенном понимании целевой составляющей деятельности как многомерного, многоаспектного образования. Такое понимание представлено, например, в концепции В. Д. Шадрикова, выделяющего «цель-образ» (нормативный результат) и «цель-уровень достижений» (Шадриков, 1996). Г. В. Суходольский говорит о предвосхищении субъектом не только позитивных результатов деятельности, но и ее «антирезультатов» («антицелей»), которых следует избегать (Суходольский, 1988). Е. А. Климов предлагает многомерную модель «образа результата труда», упорядоченную по двум координатам – «фактуре» и «области существования» (Климов, 1991). Фактически эта же интенция реализуется в коррекциях традиционной трехуровневой структурной модели «деятельность–действие–операция». А. В. Карпов, как мы уже отмечали, предлагает перейти к пятиуровневой модели, вводя дополнительно метадеятельностный и инфрадеятельностный уровни (Карпов, 2003). Г. В. Суходольский выделяет ряд возрастающих по сложности процессов деятельности: от «просто» действий (простых и сложных) к их совокупностям («крупные действия», обслуживающие в том числе основные режимы работы) и до процесса деятельности в целом (Суходольский, 1988). Б. Ф. Ломовым эта интенция обобщена в представлении о целевой составляющей как интегральном образовании. Последнее в том числе означает, что в реальное субъективное содержание этой составляющей входят как временные (прошлое, будущее), так и различные объективные и субъективные характеристики деятельности. В результате, например, «образ-цель» «как бы впитывает весь профессиональный опыт человека, а также включает и представление о средствах деятельности, т. е. опосредствуется используемой в процессе этой деятельности техникой» (Ломов, 1984, с. 218).

Неизбежная взаимообусловленность целесобразности и целеполагания в реальной трудовой деятельности человека позволяет предположить, что последнее, как важная характеристика творческой активности субъекта, может принимать, по крайней мере, две формы.

Во-первых, субъект по мере роста мастерства ставит действительно новые цели и решает новые задачи. Эти цели могут касаться как познавательного аспекта деятельности, так и совершенствования средств ее осуществления и регуляции (например, мастер производственного участка переходит от стратегии срочного реагирования на поломки отдельных станков к стратегии пропедевтического поддержания на рабочем уровне всей вверенной ему техники (Максимовская, 1990).

Во-вторых (и это, по нашему мнению, наиболее распространенная форма целеполагания), субъект в ходе многолетнего выполнения деятельности по-

степенно переходит от «одномерного» представления цели (задаваемого требуемым конечным результатом-продуктом конкретного вида труда) к все более «многомерному» ее наполнению, интегрирующему действительные, познавательные и т. д. эффекты активности человека (притом не только в сфере самого труда, но и в более широком жизненном контексте).

Однако как сам переход субъекта от «одномерности» целевой составляющей к ее «многомерности», так и некоторые ее новые «измерения» могут нечетко осознаваться им (хотя и включаться фактически в регуляцию труда). Возможная непредставленность (или недостаточная представленность) тех или иных «измерений целевой составляющей» в сознании субъекта ставит вопрос о средствах их «извлечения», объективации при анализе деятельности. Теоретико-методологический смысл решения подобной задачи очевиден – иначе наши представления о ее фактических психических регуляторах будут заведомо неполными. Общая тенденция исследования недостаточно осознаваемых компонентов психического состоит, как известно, в привлечении косвенных методов (например, проективных).

При решении этой задачи применительно к реальному труду важную методологическую роль может сыграть, с нашей точки зрения, «принцип мультиплицирования» целого в его частях. Суть этого принципа относительно деятельности и ее психических составляющих специально рассматривается А. В. Карповым вслед за В. Д. Шадриковым (Шадриков, 2004). По мнению Карпова, данный принцип фиксирует еще один важный момент процессуального существования деятельности. Этот момент обозначается им как «деятельностная форма организации» и состоит в переносе, транспонировании всей «технологии» деятельности в целом (средств, механизмов) на реализацию ее отдельных компонентов. В этой связи автор делает важное заключение: «В плане диахронического развертывания система деятельности строится не аналитически...», «не как действие или «последовательность действий», а как «деятельность в целом», но на определенном этапе ее реализации» (Карпов, 2000, с. 61).

Потенциальная (а иногда и актуальная) представленность деятельности в целом в любом из ее «отрезков» (и психических компонентов), постулируемая «принципом мультиплицирования», позволяет, с нашей точки зрения, подойти и к решению следующей задачи – использованию эмпирически выявляемой актуальной реализации некоторых ее составляющих в качестве косвенных источников, средств объективации ее общедейтельностных регуляторов (в нашем случае, ее целевых образований в их разных «измерениях»). Особенно пригодны для этой функции включенные в деятельность процессы мышления, явля-

ющиеся важнейшими механизмами как целеобразования во всех его формах, так и творческой активности человека. И действительно, как человек видит и интерпретирует ту или иную актуальную ситуацию труда? Станет ли она для него «проблемной» (и насколько), позволяет выявить не только сформированность у него конкретных когнитивных механизмов решения определенного типа задач, но и (косвенно) те его представления о более общих регуляторах деятельности (в том числе разных «измерениях» целевых образований), которые сложились у него к данному моменту.

В этой связи можно выделить четыре интеллектуальных феномена, формирующихся по ходу деятельности, которые пригодны для реализации указанной выше функции.

1. Процессы решения субъектом задач (или преодоление им возникающих в деятельности затруднений) являются важным аспектом психологического анализа реального труда. Особое значение имеет изучение разных вариантов оценки проблемной ситуации и путей ее преобразования. Ю. К. Корнилов выделяет три таких варианта: человек разрешает возникшую проблемную ситуацию сразу и в полном объеме; «упрощает» ее до сложившихся стереотипов; откладывает ее решение «на потом». Основанием подобного выбора является сформированный субъектом к этому времени критерий оценки «значимости – разрешимости». Этот критерий предполагает учет им как «ценности» разрешения (или не разрешения) этой проблемы для деятельности в целом, так и своих возможностей с ней справиться (Корнилов, 2000). Иначе говоря, «измерениями» целевой составляющей в данном случае выступают изменяющиеся представления субъекта о том, что и насколько значимо для деятельности, что он реально может, какая «цена» успеха его в данном случае устраивает.
2. Важные данные получены при изучении в реальной деятельности некоторых феноменов принятия решения, выявленных в экспериментальных исследованиях. Оказалось, что эти феномены в таком контексте могут деформироваться, инвертироваться и даже исчезать (Карпов, 1991). Например, эффект Стоунера (позитивный сдвиг риска в групповых решениях) показал свою зависимость от конкретных задач, презентующих разные «измерения» целевой составляющей деятельности. Так, у детских хирургов групповое решение о проведении повторной операции, как и предсказывается этим эффектом, дает позитивный сдвиг риска, а групповое диагностическое решение (постановка диагноза заболевания), напротив, – негативный сдвиг риска.

3. Проводимые М. М. Кашаповым и его сотрудниками исследования педагогического мышления достаточно четко демонстрируют фактическую представленность в уровневых характеристиках интеллектуальных процессов субъектов и разной «размерности» целевой составляющей их деятельности. Кашаповым выделено два уровня проблемности педагогического мышления – «ситуативный» и «надситуативный». Учителя, находящиеся на ситуативном уровне, как правило, не выходят за пределы решения задач конкретного момента, притом ориентированных лишь на достижение «одномерной» цели любого обучения – передачу знаний ученикам как пассивным объектам педагогического воздействия. Иные характеристики приобретают мышление учителей, презентующих надситуативный уровень проблемности. Они свидетельствуют о существенном расширении «размерности» целевой составляющей: педагогическая деятельность понимается ими уже в ее высшем назначении – как учебно-воспитательный процесс, в котором ученик выступает не как пассивный объект, а как активный субъект, со-творец собственного интеллектуального и личного развития (Кашапов, 2003).
4. Иное качество в деятельностно-процессуальном аспекте могут приобретать и ошибки, совершаемые субъектом, что получило отражение в выделении так называемых «продуктивных» «преднамеренных» ошибок (Завалишина, 2005; Котик, 1993). В этом случае любое частное действие, решение отдельной задачи оцениваются субъектом не сами по себе, а в соотношении с целями и эффективностью деятельности в целом. Постоянно имея в виду общие целевые регуляторы, человек может пойти на некачественное (в том числе ошибочное) выполнение некоторых действий. Особенно четко такая тенденция проявляется в экстремальных условиях, когда человек-оператор пропускает, например, отдельные сигналы, не выполняет (или выполняет в упрощенном виде) отдельные действия, что способствует, в конечном счете, сохранению на приемлемом для субъекта уровне достижений целей деятельности в их доступной для него размерности.

Выводы

Значение процессуального аспекта для понимания психологической природы феноменов творчества обусловило его интенсивную разработку применительно к мышлению как важнейшему механизму продуцирования нового. В результате экспериментальных исследований познавательной активности субъекта при решении им сложных задач сформировались две разные позиции в содержательной интерпретации категории

«процесс» (в его соотношении с динамическими характеристиками деятельности).

Одна из этих позиций, акцентирующая детерминирующую функцию процесса относительно любых его составляющих и результатов, вошла в методологические основания процессуального подхода к анализу реальной трудовой (профессиональной) деятельности, позволяющего выявлять в том числе новые «измерения» ее психических составляющих. Рассмотрены три уровня реализации процессуального (деятельностно-процессуального) подхода в прикладной психологии, фактически охватывающие основные механизмы и характеристики осуществления деятельности субъектом – профессиональные способности; интегральные процессы регуляции труда; закономерные тенденции общей организации действительной активности человека в диахроническом аспекте.

Деятельностно-процессуальный подход позволяет выделить две формы целеполагания (как важнейшего проявления творческой активности человека), присущие его реальной трудовой деятельности. Наряду с традиционно акцентируемой в исследованиях познавательной активностью – постановкой субъектом новых задач (и продуцированием новых целей) – распространена и такая форма целеполагания, как постепенный переход профессионала от «одномерного» к все более «многомерному» представлению целевой составляющей деятельности.

Одним из косвенных источников, средств выявления этих новых «измерений» (не всегда четко представленных в сознании субъекта, но реально регулирующих его труд) могут выступать ряд интеллектуальных феноменов, формирующихся в ходе многолетнего выполнения деятельности: изменяющиеся критерии оценки возникающих проблемных ситуаций; деятельностные коррекции экспериментально полученных эффектов принятия решения; разные уровни проблемности мышления профессионала; продуктивные ошибки. Методологическим основанием данной функции перечисленных феноменов является «принцип мультиплицирования» целого в его частях (или деятельности в ее отдельных отрезках и психических компонентах).

Литература

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

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. С. 182–195.

Брушлинский А. В. Исходные основания психологии субъекта и его деятельности // Психологическая наука в России XX столетия. Проблемы теории и истории. Гл. V. М., 1977. С. 208–268.

Завалишина Д. Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. М., 2005.

Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. Ярославль, 1991.

Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления. М., 2003. С. 31–72.

Карпов А. В. Метасистемный подход как методология изучения функциональных закономерностей психики // Ярославский психологический вестник. Вып. 15. М. – Ярославль, 2005. С. 11–19.

Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. М.–Ярославль, 2000.

Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. М., 2003. С. 73–143.

Климов Е. А. Образ ... чего? // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». 1991. № 4. С. 20–25.

Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Ярославль, 2000.

Котик М. А. О преднамеренных и непреднамеренных ошибках человека-оператора // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 34–41.

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

Максимовская М. В. Характер знаний об объекте как детерминанта мышления руководителя // Практическое мышление: функционирование и развитие. М., 1990. С. 123–126.

Матюшкин А. М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 1. С. 9–17.

Петровский В. А. Психология надситуативной активности. М., 1992.

Пономарев Я. А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 5–13.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

Степанов С. Ю. Проблема концептуально-методического отображения процесса мышления // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 38–46.

Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Шадриков В. Д. Способности и интеллект человека. М., 2004.

КАКОЙ МОЖЕТ БЫТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПОСТУПКА?

М. Г. Кряжев (Казань)

Состояние разработки психологической теории поступка

Реалии современного изменяющегося мира определяют необходимость разработки этики, которую А. А. Гусейнов назвал институциональной. В свою очередь, в этике центральной является проблема обоснования морали, которая, на наш взгляд, выступает в качестве одного из философских оснований построения психологической теории поступка.

Парадоксально, но такой теории в отечественной психологии пока нет, более того, в ее категориальном аппарате отсутствует даже категория поступка (см. Петровский, Петровский, Ярошевский, 1998; Петровский, Петровский, 2000).

Поступок относится к «житейским» понятиям, которые складываются как простое обобщение жизненного опыта, соответственно, использование этого термина не требует какой-либо рефлексии его значения, поскольку и без того понятно, о чем идет речь. Поэтому психологический анализ поступков (Натанзон, 1968) обходится без каких-либо их определений. В большинстве случаев авторы работ как педагогического, так и психологического характера, рассматривая связанные с поступком вопросы (например, какие факторы влияют на его оценку и т. п.), не задаются при этом вопросом о том, чем же является поступок.

С этой точки зрения, неразработанность теории поступка может быть следствием отсутствия осознания ее необходимости. Эта позиция может быть проиллюстрирована следующими словами У. Джемса: «Если кто-нибудь поступает хорошо, мы будем хвалить его, если он поступает дурно, накажем его, – независимо от каких бы то ни было теорий насчет происхождения его поступков» (Джеймс, 1997, с. 253).

Проблеме поступка посвящено сравнительно небольшое число работ. В одной из них отмечается, что «эта категория пока не получила в школе А. Н. Леонтьева сколько-нибудь подробной разработки» (Соколова, 1999, с. 80). Что касается школы С. Л. Рубинштейна, то еще в 50-е годы, давая психологическое определение поступка, ученый рассматривал его как единицу поведения, что можно выразить следующей семантической формулой:

поведение: поступок = деятельность: действие.

Он пишет: «Единицей поведения является поступок, как единицей деятельности... – действие. Поступком... является... действие... в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям; здесь деятельность человека приобретает новый специфический аспект.

Она становится поведением в том особом смысле, который это слово имеет, когда по-русски говорят о поведении человека» (Рубинштейн, 1946, с. 536–537).

Прошло полвека, но ничего так и не добавлено к определению сущности данного феномена (Современная психология, 1999, с. 340).

Почему же проблема поступка в отечественной психологии остается неразработанной? По мнению В. П. Зинченко, это нельзя объяснить только обстоятельствами (развитием академической науки, историческими условиями). Существуют также «концептуальные трудности», состоящие в том, что «поступок несводим к деятельности... хотя поступок, конечно же, находится в теле, в контексте деятельности, и, одновременно, его нельзя отождествить с ней» (Зинченко, 1997, с. 217–218). По оценке Зинченко, ввести категорию поступка в контекст психологии – это «самое трудное».

Как отмечает Г. Л. Тульчинский, «поступок – явление обыденное, но стягивающее в себе, как в фокусе... практически все основные философские проблемы» (Тульчинский, 1990, с. 3).

Некоторые авторы (вслед за Аристотелем) полагают, что поступок не относится к дефинируемым понятиям. Указывается, что «понятие поступка... принадлежит к таким понятиям, которые, в отличие от действия, невозможно содержательно определить. Действительно, какие критерии поступка... мы не введем, в любом случае будет остаток, имеющий, быть может, решающее значение для его понимания» (Шевченко, 1991, с. 9). Отмечается невозможность «однозначно уловить в дефиниции» уникальность поступка, что связано «со слишком хорошо известной в философии невозможностью определить сущность человека» (Арендт, 2000, с. 237). Другие авторы недефинируемость поступка связывают с невозможностью определить свободу воли, «которая не поддается никакому теоретическому определению и объяснению» (Максимов, 1999, с. 81). Между тем свобода воли является ключевым аспектом проблемы поступка, обеспечивающим его понимание как проявления способности личности к моральному (нравственному) самоопределению. Это отражено в формулировке «поступок – акт нравственного самоопределения», входящей практически во все словарные статьи. Однако в них представлены и другие психологические определения поступка: «поступок – сознательное действие»; «поступок – акт поведения» и т. д. Подобная многозначность в дефиниции данного понятия делает его определение эклектичным и «лоскутным».

Проблемы дефиниции понятия «по поступок»

Так чем же является поступок: действием, деятельностью, поведением или же чем-то иным?

Наиболее популярно определение поступка как некоторого *действия*. Это логически корректное определение вместе с тем редуцирует поступок к действию, элиминируя тем самым различие между поведением и деятельностью, а значит, и между регулируемыми их нормами. Таким образом, если не дифференцировать понятия поступка и действия, то при таком подходе моральные (нравственные) принципы элиминируются. Именно в этом, согласно А. А. Гусейнову, и заключается изменение места морали в общественной жизни: «Общественные отношения неизбежно стали приобретать вещный характер – регулироваться... по логике... эффективного функционирования соответствующей области совместной деятельности. Поведение людей в качестве работников задавалось теперь не через посредство сложной сети нравственно санкционированных норм, а функциональной целесообразностью» (Гусейнов, 2000). Вопрос А. А. Гусейнова «Не потеряла ли этика свой предмет?» имеет прямое отношение к проблеме поступка, ведь цель и предмет этики, согласно Аристотелю, «не познание, а поступки». Как известно, само слово «ethika» образовано Аристотелем от древнегреческого «ethos», первоначально означавшего привычное место обитания, впоследствии – обычай, нрав, характер. Этика Аристотеля, рассматривая поступки, выясняет, какое поведение является правильным, какой характер – наилучшим.

Происходящее от слова «нрав» значение категории «поведение» имеет выраженный нравственный («моральный» в латинском эквиваленте) характер. Именно в таком смысле С. Л. Рубинштейн говорил о поведении: «Человек всегда соотносится с человеком. Но в некоторых действиях или актах поведения именно это отношение становится ведущим: оно определяет мотивы поведения и все его внутреннее психологическое содержание. Эти действия мы и называем поступками» (Рубинштейн, 1946, с. 537).

Таким образом, еще в 50-х годах С. Л. Рубинштейном проблемы этики были введены в сферу психологической проблематики. Психолого-этические идеи Рубинштейна не утратили своей актуальности, что, в частности, отмечалось при обсуждении проекта нравственной психологии (Братусь, 1999), в ходе которого Н. Мухелишвили и Ю. А. Шрейдер высказали мнение, что «психология поступка» будет более точным названием этой дисциплины (см. Психология и этика, 1999, с. 51).

Поступок как этико-психологическая категория обладает уникальной особенностью – быть своего рода «джокером» среди других акциональных категорий, каждая из которых может быть заме-

нена поступком. Это создает «опасность увлечься тривиальными обобщениями на уровне философских категорий, выхолостив конкретную проблематику в абстрактные формулы и фигуры. Особенно явны эти опасности в случае с поступком» (Тулчинский, 1990, с. 5). Если не ограничить понятие поступка, то оно легко генерализуется, вплоть до абсолютизации.

Проиллюстрируем это несколькими примерами. Так, В. П. Болотов отмечает, что большинство определений поступка дается через понятие действия. Автор не соглашается с этим мнением, аргументируя это тем, что поступок может быть выражен как в форме действия, так и в форме бездействия. Он пишет: «Не всякое действие является поступком, и не каждый поступок может быть выражен в форме действия... неправомерно ни сведение поступка к действию, ни сведение его к бездействию» (Болотов, 1975). Разделяя точку зрения «советских этиков», рассматривавших поступок как «единицу поведения», «элемент поведения», «первоэлемент поведения», «клеточку поведения», его «исходное отношение», Болотов считает возможным определить его как «наиболее простое этическое отношение, которое характеризуется личностным единством мотива и способа его реализации». Этот пример иллюстрирует также и то, как «под всеохватывающее понятие отношения подводятся психические свойства и процессы... анализ которых требует иных научных средств (категорий)» (Петровский, Ярошевский, 1998, с. 206).

Показательна в рассматриваемом контексте также работа М. М. Бахтина «К философии поступка»¹. Диапазон оценок этой работы широк – от скептических до восторженных; ее концептуальные положения имеют многочисленные интерпретации, обзор которых является самостоятельной задачей. Нас интересует то, что у Бахтина понятие поступка характеризуется слишком высоким уровнем обобщенности, становится всеохватывающим: «Все, даже мысль и чувство, есть мой поступок... Каждая мысль моя с ее содержанием есть мой индивидуально-ответственный поступок... вся жизнь в целом может быть рассмотрена как некоторый сложный поступок... каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления... таким поступком должно быть все во мне, каждое движение, жест, переживание, мысль, чувство» (Бахтин, 1986, с. 83, 85, 114).

Понятие поступка отличается высоким уровнем обобщенности также в историко-психологической концепции В. А. Роменца. Вся история психологии и – шире – вся история культуры характеризуется им как поэтапное восхождение к постижению поступка. И хотя поступок определяет-ся как «концентрированное» выражение действия

¹ Работа написана в начале 1920-х годов; впервые опубликована в 1986 г.

(Роменец, 1983, с. 158), авторская модель аналогии человека и мира придает поступку космический масштаб. Согласно Роменцу, мир можно представить как «шар бесконечного бытия», где каждый человек является некоторым «личностным сечением» и стремится это сечение превратить в целое, т. е. в шар бытия, который для этого надо как-то заполнить. Поступок и есть принцип этого заполнения (цит. по: Мясоед, 2004).

Итак, понятие поступка легко генерализуется и поступок, таким образом, приобретает всеохватывающий характер, вбирая в себя все основные реалии психического мира. Так, практически во всех словарных статьях отмечается, что поступок может выступать как действие или же бездействие, а также позиция, отношение (к кому-либо или к кому-либо), причем это может быть выражено как вербальным, так и невербальным (взглядом, жестом, тоном речи, смысловым контекстом и др.) способом.

Другим примером является процедура доказательства, что некоторое действие являлось на самом деле не действием, а поступком. Такие процедуры используются в юридической практике.

Возвращаясь к проблеме определения поступка, схематично обозначим план ее дальнейшего анализа, который мы предполагаем проводить на основе противопоставления категорий «цель» и «ценность». Это соответствует двум подходам в определении поступка. С позиции телеологического подхода, поступок является целеориентированным, намеренным и сознательным действием. С позиций аксиологического подхода он оценивается и поэтому вменяется его субъекту.

А. А. Гусейнов проводит краткий обзор проблемы поступка в этике (Гусейнов, 2002). Как он показывает, поиски определений поступка, на которые направила свои усилия послеаристотелевская этика, завершились в конечном итоге двумя основными линиями.

Первая из них характеризовалась отрицанием общезначимости морали и трактовала философию как философию деятельности, причем деятельности практической, характеризующейся исключительно категорией цели. Фокусируясь на анализе деятельности, эта линия в то же время, не проводила значимого для морали различения ценностей и целей, следствием чего стало развитие принципиально антинормативистской этики.

Вторая линия фокусировалась на ценностях и способствовала тем самым разработке аксиологии. Статус морали здесь теряет свой классический характер, поскольку анализ ценностей абстрагируется от анализа целей. Вместе с тем мораль получает новое основание – оценку. Однако при этом функции моральной практики редуцируются лишь к оцениванию.

Что же касается вопроса о самой возможности моральных поступков, продолжает А. А. Гусей-

нов, то в рамках аксиологии он не имеет решения, так как «трансформироваться непосредственно в поступок не может никакая ценность». Оценивающая моральная практика сама по себе не может быть самостоятельной основой поступка – для этого она должна соединиться с какой-либо предметной целью.

Это краткое изложение взглядов А. А. Гусейнова выступают в качестве ориентира, аналогично которому мы будем рассматривать проблему поступка, но только в контексте не этических, а психологических воззрений.

Определение поступка как действия

Прежде всего, рассмотрим «целевое» понимание поступка, включающее его определение как некоего действия. Эта точка зрения в отечественной психологии наиболее популярна. Возможно, это обусловлено влиянием деятельностного подхода.

Сам А. Н. Леонтьев поступком называл «действие, которое входит в двоякую деятельность, причем мотивация обеих этих деятельностей, будучи различной, не является, однако, противоположной по своему знаку» (Леонтьев, 1994, с. 50). Очевидно, это поведение в ситуации выбора, в «буридановой ситуации», по выражению Л. С. Выготского, который еще в 1931 г., анализируя поведение ребенка в такой ситуации, указал, что здесь осуществляется «свободный, совершенно произвольный поступок» (Выготский, 1983, с. 278).

Понимание поступка как полимотивированного действия не отражено в публикациях А. Н. Леонтьева, хотя и описывалось им в лекциях. Оно получило дальнейшее развитие в работах В. В. Столина, в которых поступок определяется как «действие, объективно связанное с двумя мотивами, так что служит шагом в направлении к одному из них и одновременно шагом в направлении от другого» (Столин, 1983). По Столину, ограничение свободы выбора (между двумя действиями или между действием и отказом от действия) превращает действие в поступок, который «есть либо преодоление преграды, либо, под ее влиянием, отказ от действия».

Определение поступка как действия представлено также в ряде других работ отечественных авторов: как действия, «совершение которого связано со сменой состояния, а также условий и характера деятельности» (Психология, 2003, с. 625); как действия, «выполняя которое человек осознает его значение для людей» (Психология, 2004, с. 304; Психология, 2006, с. 96); как «действия личности, социальное значение которого ею самой понято» (Платонов, 1984, с. 97) и т. д.

Мы рассматриваем здесь только отечественных авторов, поскольку у нас нет уверенности в том, что в переводных текстах смысл акциональных предикатов передан верно. Так, в учебнике

по этике М. Клоффера практически отождествлены понятия поступка и действия, и непонятно, действительно ли автор не видит их различия. «Поступок, – пишет Клоффер, – это, конечно, тоже действие, но действие сознательное, во имя цели. Только действие, которое в состоянии ответить на вопрос „Для чего?“ является поступком» (Клоффер, 1999, с. 27). Проблема перевода термина «поступок» отмечена Г. Л. Тульчинским, указывающим, что поступок – это «специфически российская философия», так как «для российского духовного опыта характерно именно поступочное представление бытия». В отличие от этого, «западноевропейские „act“, „action“, „die Wirkung“ и т. п. означают лишь непосредственно практическое, физическое действие, а его возможные целевые мотивации, причины и, тем более, оценки рассматриваются отдельно» (Тульчинский, 2003, с. 310).

В большинстве этических работ поступок определяется как «сознательное действие». Эта формулировка в этике имеет определенное, восходящее к Аристотелю, значение намеренности, тогда как в отечественной психологии произвольность и сознательность являются признаками высших психических функций, а значит, не могут служить отличительными характеристиками поступков. Кроме того, в деятельностной парадигме действие (в отличие от операции) всегда имеет осознанный характер. Возможно, поэтому категория сознательного действия специально концептуализирована. Так, С. Л. Рубинштейн указывает, что «сознательное действие – это не действие, которое сопровождается сознанием. Сознательное действие отличается от неосознанного, его структура иная...» (Рубинштейн, 1935, с. 51). Иначе определяется сознательное действие О. К. Тихомировым – как действие с контролем «особого типа», который «основан на соотношении правил, которым мы следуем в своем поведении, с требованиями общества» (Тихомиров, 2006, с. 139). Формулировка «поступок – сознательное действие» также включена в словарные, стандартные определения поступка.

Непростая задача различения понятий поступка и действия осложнена еще и тем, что понятие действия в деятельностном подходе парадоксальным образом эквивалентно понятию поведения в поведенческом подходе. В бихевиоризме, который базируется на «молярном» определении поведения, его компоненты («акты поведения») характеризуются, прежде всего, как направленные на цель (или исходящие из целевой ситуации). Аналогично этому, в деятельностном подходе действием называется «процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносится с понятием деятельности, понятие цели соотносится с понятием действия» (Леонтьев, 1975, с. 103).

Состояние проблемы поступка в русле деятельностного подхода рассмотрено в работе Е. Е. Соколовой. Проведенный ею обзор позволяет сделать вывод об отсутствии в данном подходе какой-либо концептуальной модели поступка. Под понятие поступка подводится то полимотивированное действие, то сложное волевое действие¹, то «единица анализа личности более высокого уровня, нежели деятельность» (Соколова, 1999). Таким образом, категория поступка не имеет здесь определенного иерархического уровня, потому понять, что такое поступок, трудно, если не невозможно.

Согласно Е. Е. Соколовой, «за каждым поступком стоит конкретная иерархия, система деятельностей... в нем в качестве структурных составляющих могут быть выделены все известные нам компоненты структуры деятельности, т. е. поступок можно анализировать „через призмы“ деятельности, действия, операции и психофизиологических функций» (там же, с. 91–93). В другой ее работе поступок понимается иначе – то как единица ответственного и самостоятельного поведения, то как ответственное и самостоятельное действие (Соколова, 2005, с. 266, 311).

Вопрос о месте поступка в деятельностном подходе рассматривается (со ссылкой на обзор Е. Е. Соколовой) также А. А. Леонтьевым, название 5-й главы книги которого («Психология деяния: сознание и действие vs личность и деяние») обозначает точку зрения автора: «Мы называем эту проблему [поступка. – М. К.] проблемой „психологии деяния“...» (Леонтьев, 2001, с. 289). Указывая, что он впервые употребил выражение «психология деяния» в противоположность психологии действия или деятельности в 1990 г., Леонтьев поясняет: если «каноническое» понятие действия соотносено с сознанием, то понятие деяния связано с личностью – «сейчас мы бы сказали: с *сознанием личности*». Тем не менее, далее у А. А. Леонтьева поступок-деяние определяется без какого-либо обозначенного им самим противопоставления: «Деяние является своего рода единицей деятельности, но не всякой, а той системообразующей деятельности, которая „завязывает в узел“ другие деятельности человека... Это единица *деятельности личности*» (там же).

Так что же такое поступок? Поведение? Действие? Деятельность? Система деятельностей? К этому ряду можно было бы добавить и другие акциональные предикаты, например «дело», «содеянное», «деяние» и т. п.

Когда С. Л. Рубинштейн указал, что поступок – это *единица поведения*, он специально оговаривал, какого именно поведения: которое «коренным образом отлично от „поведения“ как термина би-

¹ Автор при этом пишет: «Возможные различия между поступком и волевым действием и соотношение двух этих психологических категорий выходят за рамки нашего анализа» (Соколова, 1999).

хевиористской психологии». Если не проводить такого различия, то возникает типичная ситуация, когда поступок определяется одновременно и как действие, и как поведение.

Вместе с тем такая ситуация может возникнуть и тогда, когда автор осознает и даже подчеркивает различие между действием и поступком, деятельностью и поведением. Примером здесь может служить сам С. Л. Рубинштейн. Здесь мы, по-видимому, имеем дело с некоей закономерностью: при определении поступка не обойтись без категории действия, даже если противопоставлять понятия действия и поступка.

В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов предостерегают против редукции поступка к действию, отмечая при этом, что в отечественной психолого-педагогической традиции наблюдается «синкретическое слияние» в трактовке поступка и действия. Соответственно, поступок трактуется как «некое действие». Но ими же в другом месте поступок определяется как «тоже некое действие»: то как «свободное действие», то как «нравственное действие», то как «действие, становящееся и реализуемое в рефлексивном слое сознания» и др. (Зинченко, Моргунов, 1994, с. 55).

Итак, попытки определить поступок, как правило, заканчиваются его «растворением» в понятии действия, в результате чего поступок чаще всего определяется эклектичным набором возможных трактовок. Если же не фиксировать различия между понятиями поступка и действия, то тогда поступок «растворяется» в понятии поведения, причем таким образом, что поступком становится все, что является активностью человека.

Аксиологический подход в психологическом понимании поступка

Далее, в соответствии с нашим планом, рассмотрим *аксиологический подход* к поступку, который соответствует противопоставлению «цели vs ценности». Некоторые авторы используют «vs» для дифференциации понятий действия и поступка. К примеру, в работе В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова указано, что, «в отличие от действия, поступок ориентирован не только на цель, но и на ценность».

Очевидно, однако, что «ценностные ориентации» – это конструкт, который является амальгамой целей и ценностей, телеологического и аксиологического подходов. Возможно, поэтому он так популярен.

Анализ проблемы ценностей в психологии представляет собой достаточно сложную задачу и не может быть здесь представлен¹. Поэтому ограничимся лишь фиксацией двух моментов. Во-первых, использование таких понятий, как сис-

тема ценностей, ценностные ориентации и т. п., собственно и является симптомом перехода к институциональной этике к различным этическим позициям, дифференциация которых может быть проведена на основе различия в ценностных ориентациях. Во-вторых, аксиологический подход, как было показано выше, не связан с категорией цели и поэтому должен привести к размыванию границ поступка.

Примером этого являются взгляды М. М. Бахтина, который вслед за Шелером видел в многообразии индивидов множество «неповторимо ценностных миров», причем не противоречащих в принципе друг другу. Поворот к нравственной философии у Бахтина выражается в осознании причастности человека бытию с того единственного места, которое он занимает в ежеминутном событии бытия. Выражением такой позиции служит *акт поступка*, в котором находят воплощение ценностные смыслы человека.

Аксиология М. М. Бахтина² квалифицируется В. К. Шохиним как «секулярный» аксиологический персонализм (Шохин, 2001, с. 20). Данный пример иллюстрирует моральный релятивизм, связанный с аксиологическим пониманием поступка, и его неопределенность, так как невозможно отличить здесь акт поступка от других жизненных проявлений человека, в которых также могут воплощаться его ценностные смыслы.

Согласно В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунову, у М. М. Бахтина поступок обладает рядом отличительных свойств, в том числе аксиологичностью: «Когда мы говорим об аксиологичности поступка, то имеем в виду, что он должен быть сориентирован на некоторые ценности». По мнению авторов, это – ценности общечеловеческой культуры.

Возражая против нормативности ценностей, Е. Е. Соколова указывает, что «главной характеристикой поступка как личностного действия можно считать не конкретный круг ценностей, на которые ориентируется субъект при его совершении („общечеловеческие ценности“), а то, что эти ценности есть, и субъект поступка осознанно руководствуется ими» (Соколова, 1999, с. 89).

Однако в современной психологии, начиная с разработки Г. Олпортом его диспозициональной теории личности, принято считать, что личность непременно имеет какие-то ценности, ориентируется на них и ими руководствуется. Поэтому любое «личностное действие» будет иметь то, что у Е. Е. Соколовой является главной характеристикой поступка. Отсюда следует, что, как бы личность себя ни проявила, все это будет поступком.

Аналогичный вывод следует и из другого примера. В разработанной В. П. Зинченко модели развития поступок помещен между порождающим его сознанием и личностью, которая формиру-

¹ Краткий обзор этой проблемы проведен Д. А. Леонтьевым (Леонтьев, 1999, с. 223–232).

² Исследование бахтинской аксиологии проведено в диссертации А. В. Орловой (2003).

ется, «поступая»: «Сознание, рассматриваемое как текст, порождает порывы – поступки... После своего свершения поступок застывает в тексте, называемом личностью, которая как бы лепится из опыта поступков» (Зинченко, 1997, с. 215–216).

Такого рода примеры многочисленны и, как уже говорилось, отражают уникальную особенность поступка быть «джокером» акциональных понятий. Как оказалось, в их число входят и личностные проявления. Так, В. П. Зинченко определяет поступок как «личностную форму поведения», «лично-осмысленное, лично сконструированное и лично реализованное поведение (действие или бездействие)» (Психологический словарь, 1996, с. 275).

Итак, «ценностный» подход к поступку, как и ожидалось, дает лишь новые возможности поступку быть чем угодно – теперь уже в личностном плане. По-видимому, для разработки психологической теории поступка понятие ценностей мало что дает. Аналогичная точка зрения приводится Д. А. Леонтьевым: «Под функциональным углом зрения личностные ценности и потребности... неразличимы. Вероятно, в этом состоит одна из объективных причин того, что понятию ценности в психологии до сих пор не удалось утвердиться в самостоятельном статусе» (Леонтьев, 1999, с. 225).

Однако аксиологический подход связан не только с ценностями, но и с оценками, эвристическое значение которых трудно переоценить. Из тех авторов, которые хоть как-то касались проблемы поступка в своих работах, пожалуй, нет ни одного, кто не отмечал бы, что поступки оцениваются.

На наш взгляд, отличительной характеристикой поступка является именно то, что поступок оценивается. Действие не оценивается, а если все-таки оценивается, то тем самым оно уже становится поступком.

В этом контексте уместно рассмотреть точку зрения А. К. Шевченко, согласно которой указывается, что критерий, позволяющий различать поступок от действия, может относиться либо к уровню признаков, либо к уровню ценностей: «Уровень признаков предполагает, что поступок включает в себя то же число признаков, что и действие (к примеру, цель, рассудительность, интенциональность), плюс нечто еще. Но здесь вполне возможны случаи, когда это „нечто“ невозможно определить, либо поступок включает в себя такое же число признаков, либо, наконец, признаки действия в поступке могут отсутствовать вовсе... Что же касается ценностного определения поступка, то здесь мы не только не защищены от произвольности, но заведомо попадаем в ложное положение. Дело в том, что при наклеивании ценностных ярлыков мы абстрагируемся от метафизической глубины поступка... и имеем дело лишь со вторичными рефлексивными механизмами, направ-

ленными на наглядно фиксируемые стороны поступка... Иными словами, в рамках ценностного определения поступок без остатка объективируем, а человек представляем как объект, полностью понимаемый на основании экспликации мотивов» (Шевченко, 1991, с. 9–10).

Представляется, что опасения А. К. Шевченко лишены оснований, поскольку метафизика характеризует не столько поступок, сколько сознание. Поступок как явление обыденное, возможно, и не должен обладать «глубиной».

Проблема элиминации метафизики поступка рассмотрена также в работе Г. Л. Тульчинского, в которой обосновывается возможность решения этой проблемы просто путем дополнения структурно-семиотических измерений еще одним измерением – метафизическим: «...это измерение может называться также личностным», – замечает Тульчинский и продолжает: – Такой подход подобен переходу от двумерного, плоскостного рассмотрения к стереометрическому, дающему анализу глубину (высоту)... В некотором смысле такой подход аналогичен переходу в физике от кинематики, прослеживающей траектории движения, к динамике, рассматривающей силы, порождающие это движение. Поэтому такой подход можно было бы назвать „семиодинамикой“... я предпочитаю называть такой подход глубокой „семиотикой“» (Тульчинский, 2000).

Иными словами, пусть оценивание поступка будет лишь формальным анализом его «траектории»! Метафизические глубины останутся сохраненными и будут доступны для специалистов по глубокой семиотике, которые смогут эти заповедные глубины исследовать.

Неоднократно цитируемый нами Г. Л. Тульчинский еще в 1990 г. предложил «схему» поступка, а по сути, – его функциональную систему, где оценивание является афферентным компонентом, а эфферентный компонент назван «усилием». Как отмечает автор, содержание поступка включает в себя также и его оценку, которая «существенна во всех границах поступка. Наиболее ясна она в правовых границах – как признание действий и поступка в целом правомерными или противоправными... Достаточно просты социально-психологические аспекты оценки – их содержание суть определение значимости (позитивной или негативной) для личности данных действий и других составляющих поступка. Оценки эти закрепляются в ценностных установках и ориентациях личности... Наиболее сложны оценки в нравственных границах поступка. Их диапазон зависит во многом от субъекта оценки и от нравственного самосознания личности» (Тульчинский, 1990, с. 28–30).

Несмотря на внешнее правдоподобие этой схемы, все же она не является решением проблемы психологической теории поступка, так как оцен-

ка не принадлежит к числу психологических понятий. Кроме того, проблема оценки столь же сложна, как и проблема поступка, и, возможно, поэтому она рассматривается лишь в немногих исследованиях. В них показано, что сложность данной проблемы обусловлена существованием так называемых непредметных объектов, имеющих не предметно-пространственный, а непредметный и временной характер (процессы, действия, поступки и т. д.).

Одна из наших ранних работ также была посвящена проблеме оценки, и мы пришли к выводу, что в психологии она выступает «как проблема соотношения оценочных актов с другими поведенческими актами, как проблема поступков» (Кряжев, 2003).

На наш взгляд, предметность, которой в отечественной психологии придается такое большое значение, ограничивает область применения психологических теорий, не позволяя им ассимилировать достижения логико-лингвистических исследований, в которых проблема оценки глубоко проанализирована. Действительно, в психологии большинство авторов не видят разницы между предметными и непредметными объектами, считая, что не имеет значения, какие объекты мы, например, оцениваем. Так, в работе Н. А. Батурина оценка представлена как «особая форма отражения отношений», а оценочный акт – как направленный на предмет оценки, которым «могут быть самые различные объекты и явления, их отдельные свойства... а также свойства, состояния, поступки, действия и результаты деятельности» (Батурин, 1997). Однако неясно, как оценить, к примеру, поступок, если он не является действием? Что именно будет здесь оцениваться? Для оценки нужно иметь знаковую репрезентацию происходящего, нужно обозначить «наличие отсутствия». Но это обозначение есть «оценивающий акт» (а не простое отражение отношений), к тому же акт субъективный, имеющий собственные ценностные ориентации. Таким образом, формально оценка поступка сама эквивалентна поступку. Причем в общем случае объект оценки (то, что оценивается) есть фрагмент языковой картины мира, т. е. объект оценки имеет пропозициональный характер.

Рассмотрим пример, подтверждающий пропозициональный характер объекта оценки. В логике оценок и в некоторых психологических моделях оценка есть результат сравнения настоящего с должным. К примеру, в модели рефлекторного кольца у Н. А. Бернштейна механизмом оценки является «прибор сличения», а объектом оценки – Δw – расхождение между «требуемым значением» (Sw – от нем. Sollwert) и «фактическим значением» (Iw – от Istwert): «Здесь мы сразу сталкиваемся с совершенно своеобразным процессом, при котором сличение и восприятие разницы производится... между текущей рецепцией и представленным

в какой-то форме в центральной нервной системе *внутренним руководящим элементом* (представлением, энграммой и т. п., мы еще не знаем точно), вносящим в процесс сличения значение Sw » (Бернштейн, 1997, с. 366).

По мнению Д. А. Леонтьева, «внутренний руководящий элемент» – это ценности: «Н. А. Бернштейном была показана физиологическая реальность „моделей потребного будущего“, что позволяет нам опереться на это понятие и говорить о „модели желательного“ или „модели должного“ применительно к форме существования личностных ценностей в структуре личности» (Леонтьев, 1999, с. 228).

Заметим, однако, что если «модель должного» задается программой деятельности и ей соответствует, то такая модель не может не иметь знаковый характер; она должна иметь возможность быть выраженной на некотором «языке программирования». Иными словами, «должное» – это то, что должно быть, т. е. это пропозиция, а не образ или представление. Кроме того, «модель должного» составляет фрагмент более общей модели – Модели Мира, которая имеет языковой характер, т. е. это не Образ Мира в психологии. Если же, по Д. А. Леонтьеву, считать, что «модель должного» по своей сути является личностными ценностями, то тогда надо дополнительно допустить, что и они имеют пропозициональный характер. Для этого вполне достаточно использовать известное понятие аксиологического оператора («ценно, что...»). Этот оператор способен и обеспечивать ценностные ориентации, и осуществлять саму оценку («хорошо/плохо, что...»).

Такой подход позволяет понять, почему поступком может быть все что угодно, даже отсутствие действия, – потому, что пропозициональное значение способно включать в себя отрицание (Арутюнова, 1988, с. 133).

Оценка является языковым значением, поэтому в аксиологическом подходе требуется различать два вида сознания: языковое и когнитивное. Некоторые авторы (например, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, а также, по-видимому, большинство современных лингвистов) полагают, что такое различие абсолютно необходимо.

Неоднократно цитируемые В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов указывают, что поступок есть порождение сознания, поэтому исследование поступка невозможно вне анализа сознания. Мы еще более углубляем это положение, подчеркивая, что онтологические статусы поступка и сознания одинаковы.

Это можно сформулировать в виде семантической пропорции:

действие: поступок = событие: факт.

Можно назвать поступок оцененным действием, перефразируя таким образом Г. Олпорта, который трактовал характер как *оцененную личность*,

а личность – как лишенный оценки характер. Более точно, учитывая механизм фактообразования, перехода от событий к фактам (это подробно рассмотрено Н. Д. Арутюновой), можно определить поступок как факт, имеющий место в модели мира. Причем этот факт устанавливает не субъект действия, а субъект оценки. Один совершает действие, а другой это действие оценивает уже как поступок, т. е. как факт, который имеет место только в его модели мира. При этом возможны любые коллизии, которые устраняются диалогом, но они всегда возможны, потому что поступок, в отличие от действия, существует не в мире, а в модели мира.

Похожим образом в аксиологии Гуссерля и Ингардена оценивающие акты понимаются как аналог когнитивных процессов, так как они обеспечивают репрезентацию ценностных качеств.

Итак, наиболее значимым результатом аксиологического подхода к поступку является даже не то, что поступок получает здесь свое определение как оцениваемый акт, а то, что в общем случае субъектом оценивающих актов является Другой. Данное обстоятельство позволяет сопоставить различие между двумя – телеологическим и аксиологическим – подходами к поступку с различием двух методологических схем: субъект-объектной и субъект-субъектной. Это имеет обширный философский контекст, связанный с возникновением в XIX–XX вв. реориентации гуманистической мысли на «коммунологическое», по Ю. К. Мельвилю, направление, которое воплотилось в различных видах экзистенциализма, в том числе, в «диалогизме». Маркером этой тенденции стало именно противопоставление S–S схемы «общения» предшествующей ей S–O схемы «действия». В отечественной психологии это отражено в работах Б. Ф. Ломова, в которых именно различие в схемах S–O и S–S послужило ему основанием для дифференцирования понятий деятельности и общения (Ломов, 1984).

Заключение

В заключение вернемся к вопросу, вынесенному в название данной статьи. Психологическая теория поступка, как показывает анализ данной проблемы, возможна, если строить ее рассмотренным выше способом. Однако, чтобы это была именно психологическая (а не философская, не лингвистическая и т. д.) теория, необходимо, на наш взгляд, чтобы ее теоретико-методологической основой выступил *субъектно-семиотический подход*. Под ним мы понимаем объединение субъектно-деятельностного подхода, разработанного в школе С. Л. Рубинштейна, и культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, в котором ключевая роль отводится знаковым системам (поэтому такой подход может быть определен в качестве семиотического).

Представителями школы С. Л. Рубинштейна неоднократно отмечалось, что, несмотря на все различия, знаковый и субъектно-деятельностный подходы имеют много общего. Так, А. В. Брушлинский подчеркивает, что «знаковый подход закономерно *дополняет* субъектно-деятельностный подход Рубинштейна и его школы» (см. Современная психология, 1999, с. 334).

Литература

- Арендт Х. *Vita activa*, или О деятельной жизни. СПб., 2000.
- Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
- Батурин Н. А. Оценочная функция психики. М., 1997.
- Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М., 1986.
- Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М.–Воронеж, 1997.
- Болотов В. П. Проблема поступка в этике: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 1975.
- Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М., 1983.
- Гусейнов А. А. Этика и мораль в современном мире // Этическая мысль: Ежегодник. М., 2000.
- Гусейнов А. А. Ценности и цели: как возможен моральный поступок? // Этическая мысль. М., 2002.
- Джеймс У. Воля к вере. М., 1997.
- Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
- Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки Российской психологии. М., 1994.
- Клопфер М. Предмет этики: поступок человека // Основы этики. Мюнхен, 1999.
- Кражев М. Г. Проблема оценки в психологии // Вестник Казанского государственного педагогического университета. 2003. № 1. С. 149–158.
- Леонтьев А. А. Деятельный ум: Деятельность, Знак, Личность. М., 2001.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия. М., 1994.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 1999.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Максимов Л. В. Этические парадоксы // Этика: новые старые проблемы. М., 1999. С. 73–90.
- Мясоед П. А. Психология в аспекте типов научной рациональности // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 3–17.
- Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. М., 1968.
- Петровский А. В., Петровский В. А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 3–17.

Петровский А. В., Петровский В. А., Ярошевский М. Г. Категориальная система – ядро теоретической психологии // А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Основы теоретической психологии. М., 1998. С. 467–526.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М., 1998.

Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.

Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 1996.

Психология: Учебник / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2003.

Психология: Учебник / Под ред. В. Е. Степанова, В. П. Ступницкого. М., 2004.

Психология: Учебник / Под ред. Л. Д. Столяренко. СПб., 2006.

Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара, 1999.

Роменец В. А. Історія психології стародавнього світу і середніх віків. Київ, 1983.

Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.

Современная психология: Справочное руководство. М., 1999.

Соколова Е. Е. Идеи А. Н. Леонтьева и его школы о поступке как единице анализа личности в их значении для исторической психологии // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А. Н. Леонтьева. М., 1999. С. 80–117.

Соколова Е. Е. Введение в психологию // Общая психология. В 7 т. Т. 1. М., 2005.

Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.

Тихомиров О. К. Психология: Учебник. М., 2006.

Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех: О философии поступка. Л., 1990.

Тульчинский Г. Л. Междисциплинарность, метафизика и перспективы «глубокой семиотики» // Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб., 2000.

Тульчинский Г. Л. Поступок // Проективный философский словарь: Новые термины и понятия. СПб., 2003. С. 310.

Шевченко А. К. Культура История. Личность: Введение в философию поступка. Киев, 1991.

Шохин В. К. Аксиология // Этика: Энциклопедический словарь. М., 2001. С. 17–20.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ¹

В. А. Мазилев (Ярославль)

Интеграционные тенденции в психологии: научная рефлексия и реальное состояние

Последнее десятилетие развития отечественной психологии ознаменовалось выраженным проявлением *интегративных тенденций* как в отечественной, так и в мировой психологической науке.

Об интеграции в психологии (и об интеграции психологического знания) в последние годы говорится много, так как разобщенность подходов, направлений и школ в современной психологии очевидна. Однако необходимо констатировать, что чаще всего речь идет о призывах к интеграции, о разного рода декларациях. Как показали проведенные нами исследования, механизмов интеграции явно недостаточно. Нужна разработка специального методологического аппарата, позволяющего такую интеграцию осуществлять.

Наиболее перспективными в этой области являются подходы А. В. Юревича (Юревич, 2005), А. Л. Журавлева (Журавлев, 2002), И. П. Волкова (Волков, 1996), В. А. Янчука (Янчук, 2000, 2005).

Интеграционные процессы в социальной психологии специально обсуждаются А. Л. Журавле-

вым. Он отмечает, что в социальной психологии могут быть выделены два контура интеграции: внешний и внутренний. Внешний контур относится к объединению социальной психологии с различными психологическими отраслями, на стыке с которыми возникли многочисленные относительно самостоятельные подотрасли – части социальной психологии (например, социальная психология личности, социальная психология труда и т. д.). «Внутренний социально-психологический контур интеграции относится к развитию самой социальной психологии и проявляется в процессах объединения разделяющихся составных частей социальной психологии, появившихся в результате процессов ее дифференциации...» (Журавлев, 2002).

По нашему мнению, возможен еще один уровень интеграции – самого социально-психологического знания. Хорошо известно, что существуют различные теории одного и того же социально-психологического явления (например, многочисленные концепции социальной психологии личности, социальной установки и т. д.).

Перспективы интеграции знания в общей психологии рассмотрены А. В. Юревичем, выделившим три «разрыва», которые одновременно

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 06-06-90602а/Б.

представляют собой направления интеграции: горизонтальный – между различными системами психологического знания; вертикальный – между различными уровнями психологического объяснения; диагональный – между академической и практической психологией (Юревич, 2004).

Можно констатировать, что в настоящее время остро необходимо выявление реальных методологических оснований развития отечественной социальной психологии и на этой основе решение проблемы интеграции научного социально-психологического знания в рамках отечественной социальной психологии и интеграции отечественной социальной психологии в мировую социально-психологическую науку. Средствами решения этой задачи должны явиться методологические процедуры и специальный методологический аппарат.

Коммуникативная методология и ее роль в интеграции психологического знания

Нами была предложена концепция *коммуникативной методологии*, могущая послужить основой для интеграции психологического знания (Мазиллов, 2001, 2003, 2004). Как мы полагаем, существует возможность использования коммуникативной методологии для разработки интеграционной модели в области социальной психологии.

Необходимость разработки коммуникативной методологии определялась тем, что в современной психологии накоплен богатейший материал: огромное количество фактических данных, гипотез, обобщений, концепций и теорий разного уровня. Вместе с тем (ввиду отсутствия общепринятых универсальных теорий) не складывается общая картина психического. Психологи вынуждены пользоваться совокупностью концепций, каждая из которых имеет свои достоинства и недостатки. Поэтому требуется инструмент, позволяющий осуществлять соотнесение различных психологических теорий и в перспективе – производить интеграцию психологического знания.

Современная традиционная методология психологии занимается почти исключительно исследованием процедур добывания и обоснования психологического знания, разработкой средств, позволяющих осуществлять процесс познания психического (когнитивная функция методологии психологии). Но она должна выполнять и коммуникативную функцию, т. е. способствовать установлению взаимопонимания между разными направлениями, подходами психологической науки. Необходима коммуникативная методология, направленная на улучшение взаимопонимания между различными научными школами и традициями. Без этого невозможна реальная интеграция психологического знания.

Цель коммуникативной методологии состоит в разработке теоретической модели, обеспечива-

ющей соотнесение психологических концепций и осуществление на этой основе интеграции психологического знания.

Задачи коммуникативной методологии: 1) разработка конкретной модели соотнесения психологических концепций; 2) разработка вспомогательного методологического аппарата; 3) разработка технологии интеграции; 4) осуществление конкретной интеграции (на специально выбранных «полигонах»). Перспективной задачей является также выход за пределы научной психологии и осуществление интеграции научного и практико-ориентированного психологического знания, а также научного знания и вненаучного.

Теоретическую основу коммуникативной методологии составляют разработки, полученные в наших предшествующих исследованиях:

- 1) уровневое понимание предмета психологической науки;
- 2) историко-методологическая концепция эволюции методов психологии (Мазиллов, 1998, 2004);
- 3) концепция соотношения теории и метода в психологии (Мазиллов, 1998, 2001).

В 1997 г. нами была предложена структура современной методологии психологии, которая, по нашему мнению, включает следующие составляющие, соответствующие трем основным группам задач, стоящих перед этой областью знания:

1. Когнитивной (познавательной) методологии, описывающей принципы и стратегии исследования психического.
2. Коммуникативной методологии, обеспечивающей соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии.
3. Методологии психологической практики (практико-ориентированной психологии).

Когнитивная (познавательная) составляющая – традиционная для классической методологии сфера интересов: проблема предмета психологии; соотношение теории и метода в психологии; структура научного знания в области психологии; структура научной теории в психологии; особенности порождения, функционирования психологических теорий; особенности понятийного аппарата психологической науки; характер объяснения в психологии; структура и операциональный состав методов, применяемых в психологии; условия и критерии научности; соотношение научного и вненаучного знания и т. д.

Коммуникативная составляющая представляет собой нетрадиционную сферу методологии психологической науки, призванная помочь нахождению взаимопонимания, как «внутри» научной психологии, так и в психологии в целом. Смысл коммуникативной составляющей методологии – в соотнесении (в первую очередь, в разработке

инструментария, аппарата такого соотнесения) теорий разного уровня, а также различных методологических ориентаций и подходов.

Практическая составляющая – область методологии, начинающаяся складываться в настоящее время. В современном российском обществе происходит бурный расцвет практической психологии: в образовании, медицине, бизнесе. Востребованность психологических знаний велика. Совершенно ясно, что и по задачам, и по методам, и по содержанию самого психологического знания практическая психология – это особая область. Деятельность психолога-практика, ее методология – важный блок «практической» составляющей. Принципы разработки различных психотехник и психотехнологий – не менее актуальный «модуль», не получивший пока необходимой разработки. Здесь тоже огромное количество нерешенных проблем, подчеркнем – именно методологических проблем. Практическая психология возникает на других основаниях: в отличие от традиционной научной психологии, она имеет «объектную», а не «предметную» ориентацию, является, если воспользоваться терминологией П. Фресса, более «антропологичной».

Это было необходимым первым шагом, направленным на реформирование методологии психологии. Мы исходили из того, что методология психологической науки пока еще не является устоявшейся, сформировавшейся. Она представляет собой совокупность идей, понятий, принципов, схем, моделей, концепций и т. д., и в каждый момент времени на первый план выходят те или иные ее аспекты. Если перед психологией встают новые задачи, то и методология должна осуществлять соответствующую проработку, создавая новые методологические модели. Иными словами, методология психологии имеет *конкретно-исторический характер*.

По нашему мнению, сейчас наступает новый этап развития методологии психологии, когда требуется разработка *интегративной методологии*.

Современное состояние отечественной методологии психологической науки

На характеристике интегративной методологии мы остановимся чуть ниже, а сейчас попытаемся кратко описать современное состояние отечественной методологии психологической науки.

В 80–90-х годах XX столетия в отечественной психологии отмечалось устойчивое снижение интереса к разработке методологии психологической науки. Предпринимались попытки существенно ограничить ее роль, что было закономерной реакцией на «предписывающий» характер прежней методологии, существовавшей в нашей стране в предшествующие годы. Дело доходило до призывов вообще отказаться от методологии (на том

основании, что методология неправомерно отождествлялась с ее философским уровнем, а последний, в свою очередь, – с марксизмом-ленинизмом). Более «мягкие» варианты редукции методологии были связаны (под явным влиянием американской психологии) со сведением ее к чисто технической дисциплине, трактующей процедуры планирования и проведения экспериментального (или квазиэкспериментального) исследования.

За последние пять лет ситуация существенно изменилась. В последнее время опубликовано весьма значительное число работ, посвященных методологии психологии, высказано много продуктивных идей. Повышение интереса психологов к разработке методологических вопросов налицо. В связи с этим возникает важнейший вопрос: что собой представляет (и какой должна быть) методология современной психологии? Необходимо реставрировать (или восстановить в правах) традиционную советскую методологию психологии, освободив ее от очевидно устаревших или идеологизированных положений, или же речь идет о разработке принципиально новой методологии психологической науки?

Мы полагаем, что дискуссии по поводу методологии психологической науки во многом связаны с эмоциональными оценками («методологическими эмоциями», по А. В. Юревичу). Конечно, недопустима подмена науки идеологией. Вместе с тем вряд ли стоит отрицать, что к психологии применимы общие стандарты научного мышления и логики научного познания. Поэтому философский и общенаучный уровни методологии, задающие общие правила рассуждения, обоснования, доказательства, несомненно, должны присутствовать в сознании научного психолога. Но наиболее важными для психологии все же являются собственно психологические методологические представления, *собственная методология психологии*. Подчеркнем, что крайне опасно полагать, что для психологии безоговорочно подходят разработки, полученные на материале естественных наук. Очень часто делаются обобщения, представляющиеся совершенно неоправданными (ибо за ними не стоит конкретных специальных исследований), согласно которым естественнонаучные стандарты распространяются на область *всей* психологии. Этот уровень собственно психологической методологии (как нам представляется, важнейший среди всего методологического психологического знания) подменялся в советской психологии набором принципов и постулатов. В настоящее время эти положения утратили статус незыблемых принципов и в действительности представляют собой лишь «научные и методические подходы» (В. П. Зинченко). Вместо декларирования принципов методологам психологии стоит, на наш взгляд, обратить более пристальное внимание на разработку конкретных мето-

логических проблем: предмета, метода, объяснения в психологии, интеграции психологического знания и др.

Необходимо различать собственно *методологию* психологии и *теорию* психологии; методология не должна подменять собой теории. Несомненно также, что те или иные психологические теории могут иметь методологическое значение и выступать в качестве методологии при осуществлении конкретного психологического исследования. По нашему мнению, должна существовать *собственная методология психологической науки*, в узком смысле, обеспечивающая выполнение определенных функций.

Серьезная работа в области методологии психологии на современном этапе проводится в рамках Ярославских методологических семинаров¹. Их проведение и публикация соответствующих материалов позволили существенно продвинуться в осмыслении ряда важных методологических проблем. Но вместе с тем обнаружилось, что разработка *отдельных* вопросов методологии (даже таких воистину судьбоносных для психологии, как проблема предмета, метода, объяснения и т. д.) все же не позволяет принципиально изменить ситуацию в методологии. Это привело нас к выводу о необходимости решать методологические проблемы в комплексе, что ставит на повестку дня вопрос о разработке интегративной методологии.

Интегративная методология

Под *интегративной методологией* понимается общая методология психологии как непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т. д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи не может быть достигнуто дальнейшего существенного продвижения в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Прогресс в исследовании тех или иных методологических вопросов приводит к необходимости возвращения на новом уровне к анализу уже обсуждавшихся вопросов. Это предполагает наличие некоторой *общей модели*, что мы и называем интегративной методологией (или концепцией общей методологии психологии). Интегративная методология предполагает построение общей методологической концепции, в которую должны быть включены методологические концепции предмета психологии, ее метода, психологической теории, объяснения и т. д.

Понятно, что разработка интегративной методологии психологии представляет собой слож-

ную задачу, требующую значительного времени и усилий. В связи с этим возникает важнейший вопрос: может ли быть предложена в настоящее время какая-то модель, каковую можно рассматривать в качестве основы разработки интегративной методологии? Очевидно, что интегративная методология психологии должна, как минимум, удовлетворять следующим требованиям: 1) быть достаточно широкой, т. е. включать в себя основные компоненты методологии (предмет, метод, теорию, объяснение и др.); 2) иметь достаточно универсальный характер, т. е. являться приложимой к широкому кругу психологических концепций.

Как нам представляется, в качестве исходной модели может быть предложена схема соотношения теории и метода в психологии (Мазиллов, 1998, 2001). Она включает в себя названные компоненты и имеет универсальный характер. Эта модель неоднократно публиковалась (Мазиллов, 2001, 2003, 2004), что избавляет нас от необходимости ее подробного описания.

Напомним, что она была получена на основе историко-методологического анализа, а в дальнейшем был показан ее универсальный характер. В частности, в ходе историко-методологического исследования было установлено, что даже чисто эмпирические методы имеют выраженную обусловленность со стороны теоретических представлений. В частности, обнаружилось, что структура интроспекции, как эмпирического метода, определяется исходными представлениями исследователя об изучаемом явлении. Эмпирические методы использовались в различных модификациях (В. Вундт, Ф. Брентано, У. Джемс, О. Кюльпе, Э. Титченер, Н. Ах и др.), в которых сочетаются инвариантность и вариативность.

Дать объяснение этому феномену позволило представление об уровне строения метода. Необходимо различать теорию как результат научного исследования и предтеорию как комплекс исходных представлений, предшествующих эмпирическому изучению и направляющих исследование. Могут быть выделены следующие компоненты предтеории: идея метода, базовая категория, моделирующее представление, организующая схема. Любое исследование начинается с проблемы, *которая, в свою очередь*, предполагает выделение предмета исследования. В психологии предмет исследования тесно связан с трактовкой предмета психологии в целом. Поэтому в психологическом исследовании ученый реально имеет дело с опредмеченной проблемой. В психологии возможно несовпадение декларируемого и реального предмета. Проблема, которая будет исследоваться, должна быть конкретизирована. Конкретизация происходит в двух направлениях: в проблеме необходимо увидеть именно психологический феномен, она должна «опредметиться». Другая важная конкретизация

¹ К настоящему времени проведены четыре методологических семинара, посвященные анализу общих проблем методологии психологии (2003), проблеме предмета психологии (2004), проблеме метода психологии (2005), проблеме объяснения в психологии (2006).

происходит тогда, когда опредмеченная проблема соотносится с моделирующими представлениями. Мышление, например, представляет собой абстракцию, которую невозможно изучать, пока оно во что-то не «воплотится». Это «воплощение» и есть моделирующие представления: решение задачи, соотнесение понятий, понимание выражений, построение умозаключения и т. д. Определенность проблемы (иными словами, латентное присутствие определенной трактовки предмета психологии) определяет идею метода. Если, например, исследователь исходит из того, что реальный предмет – непосредственный опыт, он, несомненно, будет стремиться использовать метод самонаблюдения в той или иной форме. Выбор формы метода связан с дальнейшими уточнениями, прежде всего, с выделением базовой категории, которая определяет общую ориентацию исследования. В качестве базовых категорий, как показали исследования, выступают понятия «структура», «функция», «акт», «процесс». На более поздних этапах развития психологии к этим базовым категориям добавляются две другие – «генезис» и «уровень». Базовая категория определяет тип *организующей* схемы, которая выступает в качестве способа организации исследования, направленного на раскрытие либо структуры, либо функции, либо процессуальных характеристик изучаемого явления.

Эмпирический метод зависит от предтеории. В структуре предтеории представлена идея метода, которая, в свою очередь, определяется пониманием предмета науки. Если предмет науки – сознание или внутренний опыт, то идея метода, его принцип, определяется через внутреннее восприятие, самонаблюдение. Это означает, что если в данном исследовании будут использоваться другие методы, например, эксперимент, то они будут выступать исключительно в роли вспомогательных, дополнительных, лишь создающих оптимальные условия для внутреннего восприятия. Идеи метода недостаточно, чтобы охарактеризовать метод психологического исследования в целом. Одна и та же идея метода может воплощаться в существенно различающихся вариантах метода. Метод представляет собой сложное образование, имеет уровневую структуру, причем различные его уровни связаны с соответствующими компонентами предтеории. Можно говорить, по меньшей мере, о трех уровнях метода. *На первом уровне* метод выступает как идеологический, т. е. на этом уровне выражается общий принцип («идея») метода. Указанный уровень, в основном, определяется идеей метода как компонентом структуры предтеории, который, в свою очередь, детерминируется пониманием предмета психологии. *На втором уровне* метод проявляется как предметный; здесь определяется, что именно будет этим методом изучаться. Скажем, метод ин-

троспекции может быть направлен на выделение содержаний опыта, на фиксацию актов и т. п. Этот уровень определяется таким компонентом предтеории, как «базовая категория» – «организационная схема»: понятия «структура», «функция» или «процесс» определяют, в конечном счете, содержание метода – какой именно психологический материал будет фиксироваться и описываться. *На третьем уровне* метод выступает как процедурный, операционный. Любой метод, в конечном счете, может быть охарактеризован и описан как последовательность или совокупность конкретных процедур. Этот уровень, в основном, определяется таким компонентом предтеории, как моделирующие представления. Они определяют не только последовательность действий исследователя и испытуемого, специфические приемы, используемые для того, чтобы фиксировать необходимый психический материал, но и выбор стимульного материала. Например, к этому уровню в случае использования метода интроспекции относятся специфические приемы, которые обеспечивают развернутые подробные показания (использование элементов ретроспекции, активный опрос испытуемого, деление на этапы, стадии, фракции и т. п.) или обеспечивают улучшение восприятия испытуемым переживаний (повторение переживаний, возможность бессознательного опознания, метод перерыва, парциальный метод, метод замедления и т. д.).

Единство теории и метода достигается за счет того, что теория как результат исследования и метод как средство осуществления исследования имеют общие корни, которые могут быть обнаружены в предтеории (отдельные компоненты предтеории определяют различные уровни метода). Отсюда становится ясно, почему в одном случае используется, к примеру, «структурный» вариант самонаблюдения, нацеленный на выделение и описание элементов психического явления, тогда как в другом случае – «функциональный» вариант самонаблюдения. Наличие уровней в структуре метода позволяет по-новому подойти к проблеме инвариантности и вариативности метода.

Применение того или иного метода позволяет получить эмпирический материал. Описание, как функция и задача науки, в психологических концепциях периода становления психологии как самостоятельной дисциплины может быть представлено следующим образом. Полученный эмпирический материал подлежит интерпретации. Первоначально интерпретация предполагает упорядочение данных посредством интерпретирующей категории. Производной от интерпретирующей категории является интерпретационная (объяснительная) схема. В качестве таковых выступают на первых этапах те же самые категории: «структура», «функция» и «процесс». В таких случаях протоколы опыта «редактируются» (по удач-

ному выражению психологов Вюрцбургской школы). Интерпретация здесь, фактически, сводится к тому, что эмпирические данные упорядочиваются в направлении, заданном интерпретирующей категорией. На ранних этапах развития психологии как самостоятельной науки базовая категория и интерпретирующая категории совпадают. В этом случае продуктом интерпретации является описание. Его в психологии рассматриваемого периода называют теорией. Если ставится задача объяснения, то возможны варианты. Первый из них – объяснение за счет обращения к физиологии. Второй вариант состоит в том, что кроме интерпретации посредством категории, совпадающей с базовой, дополнительно происходит реинтерпретация посредством другой категории. Реально объяснение ограничивается декларативным указанием на возможность объяснения (объяснения в действительности не происходит).

Особый интерес в плане интересующей нас темы представляет тот вариант, когда в качестве интерпретирующей категории выступает категория «процесс». Фактически, происходит интерпретация материала, полученного, исходя из одной категории («структура»), посредством другой («процесс»). Этот случай чрезвычайно важен, так как позволяет сформулировать гипотезу о происхождении теоретического метода. В работе Н. Аха (Ach, 1905) протоколы экспериментов, полученные в результате использования метода систематического экспериментального самонаблюдения, интерпретируются с позиций теории детерминирующей тенденции (как процессуальной характеристики мышления). Этот вариант представляет собой модель возникновения теоретического психологического метода. Этап интерпретации в этом случае «отделяется» от собственно эмпирического исследования, и тем самым создается возможность использовать психологический анализ (теоретический, поскольку в основе в данном случае лежат представления о процессе) применительно к любому материалу (фактам эмпирического исследования, явлениям повседневной жизни, «сконструированным» фактам и т. д.). Таким образом, происходит переход от интерпретации к способу обращения с темой. В данном случае мы имеем дело с научным методом, который отличается от философского умозрительного, в первую очередь, тем, что является производным от эмпирического научного метода, можно сказать, основан на нем. Тем самым сохраняется предметная специфика, что является своего рода «подтверждением правомерности» подобной процедуры. Вместо интерпретирующей схемы может использоваться *объясняющая*.

Методологическое исследование позволило разработать модель соотношения между теорией и методом. На самых первых этапах – когда концепции носят конституирующий, основопо-

лагающий характер, соотношение является линейным, а цикл представляется законченным: предтеория – метод – теория. Дальнейшее развитие приводит к тому, что окончание цикла становится лишь промежуточным этапом, поскольку инициирует новый цикл: предтеория–метод–теория–предтеория-1–метод-1–и т. д. Примером такого соотношения в анализируемый исторический период является работа психологов Вюрцбургской школы.

Заключение

Разработанная схема соотношения получена на основе историко-методологического анализа развития психологической науки (как концептуальной системы и как деятельности). Эта схема характеризует научную концепцию в ее целостности – от первоначального замысла (предтеория) до получения итогового продукта (научной теории). Главным достоинством предлагаемой схемы является то, что она, как показали наши исследования, представляет собой структурный инвариант и, следовательно, может выступать в качестве основы для сопоставления различных концепций. Схема является «замкнутой», т. е. позволяет понять, каким образом полученные результаты одного исследования порождают гипотезы, подлежащие проверке в следующем исследовании. Таким образом, опираясь на предложенную модель соотношения теории и метода в психологии, возможно разработать интегративную методологическую модель, позволяющую реально учитывать взаимодействие между различными составляющими аппарата методологии. Мы не будем специально останавливаться на других характеристиках предлагаемой модели. Отметим лишь, что единство теории и метода достигается за счет того, что теория как результат исследования и метод как средство осуществления исследования имеют общие корни, которые могут быть обнаружены в предтеории (отдельные компоненты предтеории определяют различные уровни метода). Отсюда становится ясно, почему в одном случае используется один вариант метода, тогда как в другом случае – иной. Становится ясно, почему один и тот же метод может иметь различные характеристики в глазах разных исследователей. Наличие уровней в структуре метода позволяет по-новому подойти к проблеме инвариантности и вариативности метода и т. д.

Как нам представляется, на основе предложенной модели становится возможной разработка интегративной методологии, которая, по нашему мнению, представляет собой прообраз новой общей методологии психологической науки. Необходимость разработки общей методологии вытекает из того, что рассмотрение отдельных вопросов методологии наталкивается на существенные

трудности. В рамках целостной модели эти вопросы трактуются совершенно по-иному. Становится очевидным, что метод, к примеру, должен рассматриваться непременно как имеющий определенное строение; что между предтеорией как системой исходных представлений исследователя и теорией как результатом научного поиска существуют определенные отношения; что определенная трактовка предмета психологии обязательно (через предтеорию) представлена в рамках этой модели и т. д. По нашему мнению, такое понимание методологии будет способствовать дальнейшей продуктивной разработке конкретных методологических проблем.

Специально подчеркнем, что интегративная методология никоим образом не отрицает коммуникативной методологии, напротив, позволяет углубить ее проработку. Интегративная методология составляет ядро всех составляющих методологии: когнитивной, коммуникативной и практической. Вышеназванные составляющие методологии представляют собой специально ориентированные под решение определенных задач приложения интегративной методологии.

Литература

Волков И. П. Перспективы развития теоретической и практической психологии в России: Возродить научные исследования по предмету психологии // Вестник Балтийской Академии. Вып. 3. 1996. С. 6–13.

Журавлев А. Л. Предмет и структура социальной психологии // Социальная психология. М., 2002. С. 5–9.

Козлов В. В. Интегративная психология: предмет, задачи и перспективы // Вестник интегративной психологии. Вып. 1. 2003. С. 6–11.

Мазиллов В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль, 1998.

Мазиллов В. А. Психология на пороге XXI века: методологические проблемы. Ярославль, 2001.

Мазиллов В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003.

Парыгин Б. Д. Социальная психология в России: тенденции и парадоксы // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2004. № 1.

Труды Ярославского методологического семинара. Т. 1, «Методология психологии». Ярославль, 2003.

Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2, «Предмет психологии». Ярославль, 2004.

Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3, «Метод психологии». Ярославль, 2005.

Юревич А. В. Методы интеграции психологического знания // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3. Ярославль, 2005. С. 377–397.

Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетицистский подход. Минск, 2000.

Янчук В. А. Методолого-теоретические основания интеграции психологического знания в традиции постмодерна // Белорусский психологический журнал. 2005. № 3. С. 3–12.

Ach N. Ueber die Willenstatigkeit und das Denken: Eine experimentelle Untersuchung mit einem Anhang: Ueber das Hippsche Chronoskop. Göttingen, 1905.

Mazilov V. A. About Methodology of Russian Psychology of Today // Psychological Pulse of Modern Russia. Moscow–Jaroslavl, 1997. P. 126–134.

ЯВЛЯЕТСЯ ЛИ ПСИХИКА ОБЪЕКТОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ?

В. И. Панов (Москва)

Парадоксы экспликации психики в качестве объекта и предмета исследования

Парадокс 1. Если исходить из определения психологии, то оказывается, что это наука о душе. Но при этом научное психологическое сообщество молчаливо признает, что душа является предметом богословия, но не научной психологии. Психология, говорим мы вслед за учебниками, изучает психические процессы, эмоциональные состояния, черты личности, сознание и подобные психические явления, но не душу. Правда, в последние годы стали появляться работы, авторы которых пытаются «вернуть душу» психологии, точнее – в объект психологии. Однако работы эти проистекают либо из богословских предпосылок,

в основе которых лежит представление о человеке как единстве тела, души и духа (А. А. Гостев, М. Я. Дворецкая, Т. А. Флоренская и др.), либо имеют весьма декларативный характер. Более того, в психологическом сообществе как-то обходят стороной то обстоятельство, что критерием научности является естественнонаучный способ мышления, в предельной форме представленный в физике, математике и практически воплощаемый в технических достижениях нашей цивилизации. Логические основы естественнонаучного способа мышления заложены, как известно, Р. Декартом и другими философами и физиками Нового времени (см., например, декартовские «правилами для ума»). Однако не все знают, что,

когда Декарт создавал эти правила для ума, он исходил из признания наличия у человека души и тела. При этом он сделал весьма принципиальную методологическую оговорку: душу изучать мы не можем, так как она принадлежит Богу. Но мы можем изучать тело человека как машину, «механическую вещь» с помощью тех правил для ума, с помощью которых возможно исследовать другие физические тела и, как выражаются философы, «вещные отношения». В итоге исторического развития психологии как естественнонаучной дисциплины она стала пользоваться тем способом исследовательского мышления, который изначально был предназначен и разработан для изучения непсихических, вещных свойств и отношений.

Парадокс 2. Исходно полагая, что объектом психологии является психика, мы в качестве предмета психологического исследования определяем (эксплицируем) психические процессы (восприятие, мышление, память и т. п.), эмоциональные состояния и переживания, темперамент и способности, личностные черты и сознание и т. д. Однако если исходить из принципа системности, то психика не сводится к своим проявлениям, хотя и проявляется в них (Б. Ф. Ломов, В. А. Барабанщиков, Е. А. Сергиенко и др.). Тогда как определить психику в качестве объекта исследования? По частям – ощущение, восприятие, мышление, личность, сознание? Но ведь это все – уже порожденные проявления психики в форме тех или иных ее продуктов и в тех или иных условиях. А как определить психику в качестве предмета исследования – как то, что порождает эти проявления?

Парадокс 3. Если исходить из деятельностного принципа (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), то психика проявляется и формируется в деятельности и посредством деятельности. Но тогда психика предстает перед нами опосредованной и, более того, опредмеченной целями, условиям, наконец, предметом той деятельности, в рамках и посредством которой психику заставили проявлять себя. Меняя деятельность, мы получаем разные проявления психики как предмета нашего исследования: сколько меняем, столько разных проявлений и получаем.

Парадокс 4. Может быть, психику следует искать в ее фундаментальных свойствах? Так, если исходить из принципа отражения, то фундаментальным свойством психики является ее предметность. Это означает, что вышеуказанные проявления психики (процессы, состояния, сознание и др.) исследуются нами не в непосредственной их форме, а в форме опосредованной либо их предметным содержанием, либо содержанием потребности и целями (задачами) перцептивного акта, что опять же обуславливает предметно-содержательную опосредованность представления психики в качестве предмета исследования

(В. А. Барабанщиков, А. И. Миракян, В. И. Панов и др.)¹.

Парадокс 5. Но кто-нибудь скажет: ведь есть же принципы развития и процессуальности, которые дают возможность исследовательскому мышлению выделить в качестве предмета исследования именно процессуальную сторону порождения психических явлений. По Гегелю, это означает то, что «процесс в продукте умирает». В нашем случае процесс порождения психического продукта действительно «умирает», но остается продукт (феномен), порожденный им. Именно в форме этого продукта мы и фиксируем (эксплицируем) психический процесс в качестве нашего объекта и предмета исследования. Есть и другие аргументы, которые представлены в краткой (назывательной) форме в последующих предложениях и которые, естественно, требуют специального и подробно анализа.

Глубинной основой, психологической предпосылкой и необходимым условием формирования человеческого мышления, в том числе исследовательского, выступают практические (эмпирические) действия человека с вещными (предметными) свойствами и отношениями окружающего мира. Поэтому, во-первых, психика предстает перед нами не в непосредственной своей данности, а, как уже говорилось, в виде своих продуктивных (результативных) проявлений. Причем, как уже отмечалось, эти проявления предстают перед нами опять же не в своем непосредственной виде (данности), а в опредмеченном виде – опосредованном предметным (объектным) содержанием эмпирического взаимодействия человека с окружающим миром. Следовательно, когда мы пытаемся в качестве предмета исследования представить процессуальную сторону психического, то эта процессуальность психического поневоле предстает перед нами, образно выражаясь, сквозь призму эмпиричности и предметной опосредованности самого способа исследовательского мышления, т. е. в своей продуктивной (результативной) стороне, а не в собственно процессуальности. Во-вторых, исследовательское мышление «мыслит» категориями и понятиями «пространства–времени». Однако по тем же причинам наше (человеческое) мышление осмысливает такие явления, как изменение, время, динамичность, процесс, процессуальность, представляя и описывая их с помощью пространственных представлений, понятий и отношений, т. е. опосредствуя время и его изменение пространственными представлениями и отношениями. Вспомним метод срезов, Декартову систему координат. Есть и другие аргументы. Более того, в ряде исследований показано, что в качестве непосредственно-чувственной основы порождения

¹ Еще одна из попыток «схватить», зафиксировать психику вне ее опредмеченности сделана В. А. Петровским, который ввел для этого понятие «анимум».

дения ощущения времени (временной длительности) выступает непосредственно-чувственный акт порождения пространственных ощущений (А. И. Миракян, Г. В. Шукова). Короче говоря, человеческое мышление описывает время опять же не в непосредственной его данности (реальности), а опосредствуя (и, значит, подменяя) его человеческими пространственными представлениями и отношениями. Это означает, что в силу данной особенности человеческого мышления мы определяем процесс и развитие психики в пространственно-опосредованной форме.

Парадокс 6. Он, возможно, является причиной предшествующих парадоксов и выделяет психологию из ряда других естественных наук в особую позицию. Дело в том, что, в отличие от других наук, в психологии имеет место совпадение психики как объекта исследования и как средства исследования ее самой же (В. В. Давыдов, Ф. Т. Михайлов, А. И. Миракян). В. Т. Михайлов называл это парадоксом Мюнхаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои же собственные волосы. Именно по этой причине психика в качестве предмета исследования всегда опосредована и ограничена не только своей феноменальной стороной («процесс в продукте умирает» и потому не представлен), своей опредмеченностью вещными отношениями внешнего мира, но также и тем способом мышления (а это тоже продуктивное, феноменальное проявление психики), посредством которого осуществляется экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования.

В итоге надо признать, что в научной психологии мы изучаем не психику как таковую, а именно *разнообразные ее проявления* (частичные феномены), в которые она «облачена» в зависимости от способа полагания (как модница облакает себя всякий раз в разные одежды). И в зависимости от особенностей исследовательского мышления мы будем фиксировать психику (в качестве предмета исследования), «облаченной в одежду» тех или иных своих феноменальных проявлений. Но, проявляясь в каждом из своих феноменов, тем не менее, психика не сводится ни к одному из них.

Возможность экспликации психики в качестве объекта исследования

Начнем с того, что представление о мышлении и других высших психических функциях как разных формах объективно существующей психической реальности имеет в своей основе допущение, что ее субъектом-носителем является человек¹. Это означает, что психика как подлежащая исследованию объективная реальность существует не в виде самостоятельной формы бытия, а лишь

в форме *атрибутивной*, как свойство человека. Поэтому в наиболее распространенных подходах к ее определению (полаганию, как говорят методологи) в качестве объекта исследования она изначально рассматривается производной («вторичной») от человека как существа биологического и социального, в том числе деятельного (деятельностного), а ныне часто добавляют еще и духовного. Это означает, что, согласно этим подходам, психика не обладает субстанциональностью, так как она – проявление субстанциональности человека как явления и как одной из форм бытия. Соответственно, источник развития психики следует искать не в самой психике как самостоятельном природном явлении (в широком, не биологическом смысле этого слова), а в человеке и характерных для него видах биологической и социальной активности. Тем самым происходит редуцирование психики как явления к биологически и социально обусловленным формам ее проявления. Если рассматривать психику вне системы «человек – окружающая среда», то экспликация сферы существования психической реальности будет ограничена, согласно указанным рассуждениям, только сферой существования человека как ее субъекта-носителя и как компонента этой системы.

Пример с системой «человек–окружающая среда» как исходного основания для экспликации психики в качестве объекта исследования обусловлен тем, что эта система была использована нами в качестве основополагающей для объединения различных эколого-психологических исследований (психологической экологии, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания и др.) в экологическую психологию как самостоятельную область психологической науки (Панов, 2001, 2004). И только здесь обнаруживается возможность разработки гипотетического ряда методологических предпосылок, позволяющих эксплицировать психику в качестве объекта и предмета исследования вне ее опредмеченности. О каких же предпосылках идет речь?

Согласно первой предпосылке, психика представляет собой такое же *общеприродное явление*, как, например, явления гравитации, электромагнетизма, жизни и т. д.² И так же, как все эти

² Обратим внимание, что гравитация тоже существует в форме «бытия в возможности», но проявляет себя (в форме «бытия в действительности») только во взаимодействии, по крайней мере, двух тел. Пока таких тел нет, мы не можем судить об отсутствии или наличии гравитации в данном пространстве–времени, но можем говорить о ее существовании в форме «бытия в возможности». По этой же логике наличие психических продуктов и их порождения в психике человека или их опредмеченных форм существования в свойствах окружающей среды (т. е. в форме «бытия в действительности») не может быть аргументом против предположения о существовании психики в потенциальной форме «бытия в возможности».

¹ Хотя субъектом психических феноменов, как известно, могут быть и другие представители живой природы (см. Леонтьев, 1983).

и другие подобные им общеприродные явления, она представляет собой форму бытия, которая обретает конкретные формы своего существования во взаимодействии с другими формами бытия, всякий раз проходя этапы самопорождения, самосохранения и саморазрушения, что в феноменальном плане предстает как последовательность рождения, развития и смерти, т. е. перехода в другие формы бытия. Причем как форма бытия могут в данном случае рассматриваться и такие частные формы психики, как психические процессы, психические состояния и сознание (Миракян, 1999, 2004; Панов, 2004).

Согласно второй предпосылке, существуют, по крайней мере, две парадигмы и, соответственно, два способа¹ полагания психики в качестве объекта исследования (Миракян, 1999, 2004; Панов, 1998, 2001, 2003; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика, согласно которой психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, т. е. как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме – в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Именно этот способ выражен в знаменитом кредо Декарта: «мыслию – следовательно, существую» (сначала частный продукт психического процесса в ставшей форме – «мыслию», а затем вывод о более широкой реальности бытия – «существую»). Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в форме «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности» – это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта, т. е. имеет картезианскую апостериорную логику полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и потому апостериорного существования, но и в априорной форме – форме «бытия в возможности».

Согласно третьей предпосылке, психика обретает форму актуального существования, т. е. переходит из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой.

¹ На самом деле их три. Опуская подробности, первые два способа, о которых в данном случае идет речь, можно условно обозначить как апостериорный и априорный способы, а третий – как конвенциональный, имеющий в своей основе договоренность о том, что под психикой, в зависимости от способа рассуждения, будем понимать то или иное.

Иными словами, психика в этом случае предстает как *становящееся качество (свойство) системы «человек–окружающая среда»*, которое (поскольку оно системно) не сводится к актуальным свойствам ни «человека», ни «окружающей среды» как компонентов указанной системы, но обуславливается ими. Это означает, что становление психической реальности как качества этой системы происходит в функциональном диапазоне, пределы которого задаются актуальными свойствами ее компонентов – человека и окружающей среды. Так, например, функциональный диапазон константности восприятия, восприятия движения и стабильности объектов и т. п. задается свойствами зрительной системы человека, естественно сформировавшимися в его фило- и онтогенезе во взаимодействии с окружающей природной средой (Миракян, 1990; Миракян, Панов, 1995; Панов, 1998). В качестве других примеров, подтверждающих возможность такой логики рассуждений, приведем порождение и развитие высших психических функций и сознания человека посредством присвоения (интериоризации) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Выготский, 1991; Давыдов, 1996; Рубцов, 1996; Рубцов, Ивошина, 2002; и др.) в ситуации «встречи» и со-бытия (Слободчиков, 2001), а также изменение психологических свойств и качеств личности в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения в психотренинговой практике и других ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек – окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

В последней фразе сформулирована четвертая предпосылка, согласно которой необходимым условием обретения психикой актуальной формы существования («бытия в действительности») является субстанциональность системы «человек–окружающая среда», выражающаяся в ее способности быть онтологическим субъектом своего становления и проявляющаяся в том, что каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и, одновременно, результатом этого развития.

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего человека и окружающую его среду в единую становящуюся систему «человек–окружающая среда», выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения (самопорождения–само-

сохранения–саморазрушения форм бытия), обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к психологии восприятия и изучению психики как особой формы бытия (Миракян, 1996, 1999, 2004; Панов, 1998; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992), что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух и более форм бытия является их «единство», содержащая одновременно их взаимное струк-

турно-функциональное различие. В качестве иллюстративного примера анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единности, содержащей в себе различие», может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ.

ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ КАК ПРЕДМЕТ СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

А. О. Прохоров (Казань)

Системный подход в исследовании психических состояний

Психические состояния – категория психических явлений, до настоящего времени остающаяся, во многом, недостаточно изученной – как в отношении ее теоретических основ, так и в прикладном, практическом плане.

Выходом из создавшегося положения, на наш взгляд, является привлечение к анализу проблемы психических состояний новых методологических подходов, прежде всего *системного подхода* (на чем настаивал Борис Федорович Ломов), который успешно применяется при решении различных теоретических и практических вопросов психологии (В. А. Ганзен, В. А. Барабанщиков, Д. Н. Завалишина и др.).

С позиций *системного подхода* психические состояния рассматриваются как компонент большой системы – психики. В этой системе функции состояний заключаются в их специфическом влиянии на формирование психических свойств и на протекание психических процессов, а также на организацию психологической структуры личности в целом. Благодаря регуляторной функции состояний достигается адаптационный эффект, т. е. приведение психологических особенностей субъекта в соответствие с требованиями предметно-профессиональной деятельности.

Системное исследование места и роли состояний в психическом целом позволило сформулировать *концепцию функциональных структур психических состояний*, в соответствии с которой выделены *трехуровневые функциональные структуры*. Функциональная структура состояний в пространственно-временной и информационно-энергетической координатах соединяет, с одной стороны, особенности внешней среды (ситуаций, предметной деятельности, социального

окружения и др.), с другой – психические процессы и свойства (Прохоров, 1994).

В *актуальном* времени (продолжительностью в секунды или минуты), связанном с ситуацией, психические состояния (оперативные) служат соединительным звеном между процессами и свойствами личности, обуславливая адекватную реакцию на ситуацию. Состояние в этом случае выступает как *реакция*. В *текущем* времени (продолжительностью в час или день), связанном с деятельностью и выполнением социальной функции, функциональные структуры психических состояний участвуют в организации психологической структуры личности («психологического строя»), обеспечивают адаптационный эффект, приводя психологические особенности субъекта в соответствие с требованиями предметно-профессионального характера деятельности, обуславливают преобразование психологических свойств и изменение психических процессов, развитие регуляторных процессов и формирование саморегуляции и т. д. В этом случае состояния рассматриваются как собственно *психические состояния*. В *длительном* времени (продолжительностью в месяцы или годы и более, связанном с жизнедеятельностью и образом жизни, психические состояния (длительные) отражают сложившиеся системы саморегуляции, сформированные черты личности, ее деформации и акцентуации, выступая как *состояния-свойства* (синдром выгорания, хронического утомления, состояние готовности и др.).

Исследования показали, что в психическом целом могут быть выделены общие и частные функции состояний. К общим относятся: *интегрирующая, энергетическая, регуляторная, развивающая функции, функция отражения*. В частности, интегрирующая функция состояний способствует взаимосвязи психических процессов и свойств, а также формированию единства психического, его целостности. Вследствие этого образует-

ся соответствующая психологическая структура «свойства–состояние–процессы», компоненты которой необходимы для эффективного функционирования субъекта.

Помимо общих функций психических состояний, также выявлены еще и *специфические*, особенные функции, зависящие от качества отдельного состояния. Например, к ним относятся *защитная* функция состояния утомления, *антиципирующая* функция состояния тревоги, *охранительная* функция страха и др.

В исследованиях выделены типичные деятельностные, возрастные и временные особенности состояний, механизмы детерминации, особенности взаимоотношения состояний с психическими процессами и свойствами (см. Психические состояния..., 1991).

Психосемантический подход в исследовании значений психических состояний

На наш взгляд, функции и образование функциональной структуры связаны с составляющей психического состояния – *сознанием*. Посредством *смысловых систем и семантических пространств состояния, категориальных структур сознания*, стоящих за семантическими пространствами (основание этих отношений формируется по принципу операциональной аналогии, в соответствии с которым субъективные семантические пространства состояний субъекта могут быть рассмотрены как модельная форма репрезентации содержания индивидуального сознания, по В. Ф. Петренко), отображаются и опосредуются различные влияния внешней – предметной и социальной, а также внутренней среды, осуществляется центрация этого влияния относительно субъекта и увязывание пространственных, временных, информационных и энергетических характеристик в единый «узел» – *функциональную структуру*.

В проведенном нами исследовании *значений* психических состояний использовался психосемантический подход, наиболее эффективно применяемый при изучении сознания. Это позволило выявить общие характеристики семантических пространств психических состояний, их динамические изменения, закономерности проявлений психических процессов и психологических свойств в семантических пространствах состояний, семантические особенности регуляции состояний, особенности влияния социально-психологических и культуральных факторов жизнедеятельности на семантику состояния. Обнаружены закономерности «осознания» состояний в ходе онтогенеза, рассмотрены возрастные и гендерные влияния на семантические пространства и т. д. Полученные данные позволяют судить о сознании как о важной составляющей психического состояния (Прохоров, 2002).

Результаты показывают, что строение семантического пространства психического состояния характеризуется ядерным образованием, слоями разной степени лексической насыщенности, различной выраженностью психологических составляющих и периферией, представленной единичными значениями. На периферии семантических полей находятся *пересекающиеся (общие) ассоциации*, характерные для других состояний. Последние обеспечивают переходы из состояния в состояние, осуществляемые по ассоциативным механизмам.

Исследования показали, что семантические пространства психических состояний включают в себя «накопленные» следы переживаний осуществленных ранее («прошедших») деятельностей, поведения, физиологических реакций и т. д. Это – следы «сцепления» семантических пространств с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта. Каждая составляющая, входящая в семантическое пространство, может являться своего рода «ключом» к актуализации психического состояния: закрепившаяся (сцепленная) за определенным оперантом система психологических, физиологических, поведенческих и других характеристик «развертывается» при ее актуализации в связке с ситуацией. В этом смысле семантическое пространство значений представляет собой выступающие на поверхности сознания (осознаваемые) сочетания или комплексы определенных пусковых элементов (оперантов), актуализация которых при возникновении психического состояния приводит к генерализации и «развертыванию» связанной с определенным оперантом системы субъектных, личностных, поведенческих, индивидуальных, органических признаков психического состояния, большая часть которых не осознаваема субъектом в повседневных условиях жизнедеятельности. Выявлены ведущие основания классификации состояний – факторы силы, комфортности, оценки, длительности и динамичности (Прохоров, Прохорова, 2001).

Такие результаты объясняют многие закономерности и особенности психических состояний: механизмы гетеро- и саморегуляции; становление семантических пространств состояний в ходе онтогенеза; поведенческие действия, связанные с семантическими пространствами психических состояний, и т. д. В свою очередь, факторы категориальных структур сознания, лежащие в основании семантических пространств, обеспечивают избирательность и определенный характер отражения субъектом изменений ситуаций и обстоятельств жизнедеятельности в виде актуализации тех или иных состояний. Актуализация психического состояния и развертывание его характеристик в ходе жизнедеятельности сопровождается перестройкой эмоциональных, интеллек-

туальных, поведенческих и других составляющих, а также изменением параметров семантического пространства.

В то же время *значение и смысл* в структуре психического состояния представлены по-разному. Мы полагаем, что большое разнообразие психических состояний субъекта обусловлено лексическими пластами языкового сознания. Лексические пласты являются звеном, опосредующим влияние разнообразных факторов жизнедеятельности субъекта. Они, по сути, – «осознаваемый фундамент» психического состояния, через который преломляются любые воздействия на личность. Лексические пласты образуют функциональные, иерархически разноуровневые семантические пространства состояний по типу «граф – дерево», дифференцированные по количеству элементов, по шкале осознанности (коннотативность/денотативность), связанности и интегрированности признаков в факторы-категории, глубине, ведущим составляющим, размерности и т. д. Каждая группа состояний, выделенная на основании определенных классифицирующих признаков (по времени – длительности, пространству, ведущему компоненту, энергетическому фактору и пр.), характеризуется спецификой семантических пространств. За этой спецификой, в свою очередь, стоят категориальные структуры сознания, обеспечивающие дифференциацию, осознание и рефлексию переживаемых состояний.

В нашем подходе к изучению отношений «*смысл–состояние*» мы исходим из предположения о том, что смысловая организация сознания обуславливает избирательность влияния ситуаций жизнедеятельности и их содержания на субъекта. Ситуация как бы «преломляется», опосредуется смысловыми структурами; в ней выделяются значимые составляющие, имеющие смысл для субъекта. Отражением этой детерминации являются психические состояния.

Взаимодействие ситуации и смысловых структур приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, поведение, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта; эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективируются через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта актуальной ситуации жизнедеятельности. Корреляции изменяют всего индивида; это изменение представлено в психическом состоянии в виде комплекса (синдрома), т. е. совокупных изменений психологических, поведенческих, физиологических и других характеристик. Поэтому изменение смысла и/или ситуации приводит к трансформации корреляционного

образования и, соответственно, к преобразованию психического состояния в другое, адекватное новым условиям жизнедеятельности. Сохранению же устойчивости психического состояния способствуют те корреляционные связи, которые, с одной стороны, соответствуют актуальной ситуации бытия, с другой – смыслом жизнедеятельности субъекта (Прохоров, 2006).

В процессуальном плане смысловая структура «работает» следующим образом. Потребности субъекта приводят к выделению ситуации из жизненного контекста, и дальнейшее ее формирование связано с возникновением личностного смысла для субъекта отраженной психической совокупности обстоятельств. И только после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта, весь спектр ее проявлений, в том числе и его состояния. Смыслообразование, как отмечает Д. А. Леонтьев, приводит к опредмечиванию актуальных потребностей, в результате чего предмет становится мотивом деятельности, приобретает соответствующий смысл, что приводит к окрашиванию в сознании личностным смыслом различных фрагментов образа мира (Леонтьев, 1993).

Существенный момент этого процесса – вербализация смысла, т. е. *воплощение смысла в значениях*. Это переводит смысл на новый уровень функционирования: смысл получает причинное объяснение, семантическую определенность, становится феноменом, ясно осознаваемым. В результате предмет или объект, входящие в ситуацию, или сама ситуация приобретают смысл. Общая направленность процессов смыслообразования – «сверху вниз», т. е. от полюса субъекта деятельности к полюсу объекта. Осознание значимости объекта или предмета, входящих в ситуацию, невозможно без диалога между отдельными «Я» субъекта, переживанием значимости выделенного и активности психических процессов.

Важное звено смысловой детерминации психических состояний – *воплощение смысла в значениях*. «Окрашивание» смыслом значения приводит к своеобразному связыванию значения (объекта, предмета, ситуации и пр.) и психического состояния. Те или иные значения приобретают «пристрастность», которая впоследствии выражается в состоянии субъекта. Исследования показывают, что за определенными значениями (объектами, предметами, ситуациями и пр.) в ходе онтогенеза и накопления жизненного опыта закрепляются также типичные психические состояния (соответствующая номенклатура, определенный знак, модальность, интенсивность, длительность и т. п.). Отсюда следует, что всегда в этих ситуациях и обстоятельствах при одинаковом или близком личностном смысле может быть определенное психическое состояние. Поэтому не случайно,

что семантические пространства включают в себя «накопленные» следы «сцепления» семантических пространств с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта.

Изучение динамики состояний на основе синергетического подхода

Изучение динамических изменений состояний потребовало обращения к *информационно-энергетическим основаниям состояний* (обычно последние рассматриваются в плоскости их пространственно-временных характеристик – в феноменологической, результативной форме) и использование *концепций самоорганизации – синергетики*. В этом аспекте открывается возможность выделения этапов изменения состояний, взаимопереходов и перестроек, описания основных характеристик процесса, изменений в зависимости от внешних и внутренних условий, что важно для анализа психических состояний. В соответствии с этими представлениями была рассмотрена и системно описана *категория неравновесных состояний* (см. Психология неравновесных состояний, 1998).

Неравновесные психические состояния – категория состояний, выделенная на основании изменения энергетической составляющей психической активности субъекта и их уровневых характеристик. Неравновесные состояния возникают как реакция на сложные обстоятельства жизнедеятельности. Они характеризуются специфической картиной проявления и переживаний, интенсивностью выше или ниже оптимального уровня; имеют различную длительность, зависимость от ситуации, возраста и пола; обуславливают поведение и действия. Состояния имеют сложный состав, структуру. Ведущей составляющей неравновесных состояний является эмоциональный компонент.

С позиций системного подхода и концепций самоорганизации, неравновесные состояния можно определить как функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой. Нарушения симметрии возникают вследствие процессов, обусловленных внесением потока информации и энергии в открытую систему, коей является человек. В результате самоорганизации складывается новое функциональное образование системы – неравновесное (неустойчивое) состояние.

Неравновесное состояние обладает определенным количеством энергии (чем больше интенсивность психического состояния, тем большим количеством энергии оно обладает), которая диссипирует (рассеивается) посредством действий, поступков субъекта или обуславливает возникновение новых структур и новообразований личности. Впоследствии новообразования закрепляются в виде свойств, черт и т.д. Возникшее новообра-

зование, например, в виде нового обобщения, более четкого понимания, нового смысла, изменившегося значения и пр., приводят к сглаживанию неравновесности и переходу системы (субъекта) в относительно устойчивое состояние.

Это важная функция (может быть, основная) неравновесных состояний: она обуславливает процесс возникновения новообразований в структуре психологических свойств личности. Возникновение новообразований в структуре личности связано с механизмом, который называется «возникновение порядка через флуктуацию» (по И. Пригожину). В равновесных состояниях он ослабляется и подавляется, тогда как в неравновесных состояниях, наоборот, усиливается и тем самым «расшатывает» прежний порядок и основанную на нем структуру. В результате этого возникает неустойчивое состояние, причем такая неустойчивость имеет место как в макромасштабе времени (возрастные кризисы онтогенеза), так и в микромасштабах (ситуации дня). Появляется и особая точка перехода (точка бифуркации) или разветвления. Этот переход сопровождается рассеянием (диссипацией) энергии посредством изменения поведения системы и образованием новых структур. Какую из возможных структур и направлений в этой точке «выберет» система (какое знание или обобщение появится у субъекта), по какому пути пойдет ее дальнейшее развитие, какому новому обобщению, знанию или новому образованию в структуре личности будет соответствовать «новое» поведение, зависит часто от случайных факторов, которые трудно предугадать заранее. Новый порядок или динамический режим с соответствующей структурой, которая приходит на смену «старой» неустойчивости, характеризуется уже вполне детерминистическим поведением (Прохоров, 1996).

Динамические особенности неравновесных состояний характеризуются фазовыми процессами синусоидального типа, возрастанием однородности и качественной близости в ситуациях высокой информационной насыщенности и значимости, повышением когерентности и нелинейности отношений между информационными и энергетическими составляющими неравновесного процесса. Это свидетельствует о снижении уровня устойчивости системы и активизации адаптационных механизмов, связанных с взаимной координацией подсистем и структур целостной психологической организации субъекта, а также об актуализации процессов саморазвития системы – формировании свойств личности и форм поведения. Данный процесс сопровождается изменениями структуры и рельефа состояний.

Неравновесные состояния разделяют одностороннюю динамику психических процессов: в сторону стабилизации и высокой продуктивности деятельности или снижения характеристик

и уменьшения их продуктивности. Состояния обуславливают диапазон проявлений психических процессов: положительно окрашенные состояния вызывают более высокий уровень проявлений психических процессов, по сравнению с отрицательными состояниями.

Психические свойства субъекта влияют на динамические изменения неравновесных состояний, обуславливая величину неустойчивости состояния, характер динамики и амплитуду, а также возникновение и течение неравновесного процесса. Уровневые характеристики психологических качеств определяют типичные картины динамических характеристик неравновесных состояний, дифференцируя различия между ними. Существует определенная специфика во влиянии отдельных свойств на неравновесные состояния разной модальности, длительности и интенсивности. Влияние психологических свойств на состояния обнаруживается преимущественно в сложных и напряженных ситуациях жизнедеятельности.

Установлено, что функцией длительных неравновесных состояний является формирование информационных моделей (новообразований), тогда как кратковременные состояния, связанные с высоким уровнем психической активности, обеспечивают быстрое разрешение возникшей ситуации и достижение цели через организацию соответствующего поведения. Функцией положительных неравновесных состояний является оптимизация поведения. В свою очередь, отрицательные неравновесные состояния активируют рефлексивные процессы, интеллектуальные функции и поисковое поведение, направленные на разрешение необратимых ситуаций. В случае невозможности быстрого решения проблемы субъект погружается в переживания, в ходе которых происходит снижение уровня психической активности. Переход к низкому энергетическому уровню сопровождается возрастанием переживания длительности состояний и активацией интеллектуальных функций, приводящих к возникновению «новых» знаний, обобщений, смыслов и последующей нормализации состояний.

Таким образом, в зависимости от типа ситуации (обратимой или необратимой) выявлены различия в способах нормализации неравновесных состояний: состояния, возникающие в необратимых ситуациях, в отличие от применения простых средств регуляции состояний в случае обратимых ситуаций, нормализуются вследствие использования «интеллектуализированных» способов и приемов, ведущими из которых являются сравнение, анализ и обобщение. Необратимая ситуация «перерабатывается», а состояние нормализуется при появлении новых смыслов, знаний, новообразований в структуре ментальности и личности субъекта.

Проблема регуляции состояний

В этом контексте возрастает роль регуляции состояний. Наши исследования показывают, что целостная функциональная структура регуляции психических состояний представляет собой иерархическую организацию, в основании которой находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния. Психическое состояние, вследствие интегрирующей функции, образует «психологический строй» личности – «процессы–состояния–свойства», развертывающийся в условиях социального функционирования субъекта и ситуаций жизнедеятельности. Переход от состояния к состоянию сопровождается актуализацией «нового» состояния и, соответственно, другого «строя», что феноменологически выражается в переживании качественно «нового» (иного) психического состояния. Основными составляющими функциональной структуры регуляции являются: рефлексия переживаемого состояния и представление желаемого состояния (осознанный образ); актуализация соответствующей мотивации; использование психорегулирующих средств (Прохоров, 2005). Этот уровень базовый в функциональной структуре регуляции состояний.

Другой уровень регуляции состояний связан со спецификой функциональных комплексов (блоков), состоящих из состояний, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности. Им соответствует более сложная организация механизмов регуляции. Функциональные комплексы, включающие в себя системы устойчиво применяемых способов и приемов, являются основаниями этого уровня регуляции, обуславливая пролонгированную актуализацию «заданных» состояний с определенными параметрами (знака, качества, интенсивности, длительности и т. д.). Развертывание функционального комплекса состояний, а также его параметры и их изменения в «нормальных» и экстремальных ситуациях жизнедеятельности определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и отношением к ней, а также индивидуально-личностными характеристиками. Актуализация механизмов регуляции и длительное поддержание психических состояний с «заданными» параметрами связано с образованием более сложной функциональной структуры регуляции – включением в состав функциональной структуры социально-психологических характеристик: социальных ролей, диспозиций, отношений и т. д.

Более высокий уровень – целостная функциональная структура регуляции. Она включает в себя предыдущие уровни. Взаимоотношения между уровнями – отношения включения, при которых качественные характеристики нижележащего уров-

ня представлены как слои, компоненты вышестоящего уровня. Иерархическая система регуляции состояний обеспечивает адаптацию субъекта к социальным условиям функционирования и требованиям предметно-профессионального характера деятельности. Целостная структура регуляции психических состояний характеризуется разной степенью устойчивости, осознанности, обусловлена спецификой жизнедеятельности и особенностями личностной организации. Она связана с образом жизни субъекта, субъективными моделями мира, включающими в себя жизненные стратегии, ориентации, ценности, цели, и отражает влияние последних. Ее проявления – в сложившихся формах поведения и типичных системно-функциональных механизмах регуляции состояний, лежащих в их основе. Становление функциональной структуры регуляции психических состояний осуществляется в ходе онтогенеза – в процессе жизнедеятельности («проживания») и преодоления ситуаций жизнедеятельности (Прохоров, 2005а).

На уровне сознания процесс регуляции состояний характеризуется перестройкой семантических пространств, использованием семантических оперантов перехода от состояния к состоянию и актуализацией личностных смыслов. Процесс гетеро- и саморегуляции реализуется как цепь последовательных переходных состояний, обязательным звеном которых является переход через относительно равновесные состояния. Ключевым механизмом переходных регуляторных процессов являются общие операнты, характерные для семантически близких по модальности, качеству и энергетическому уровню пространств состояний. Переход осуществляется с опорой на индивидуально-психологические свойства субъекта

и при соответствующих изменениях психических процессов. Существует специфика функционирования составляющих регуляторной подсистемы этого уровня, обусловленная ситуациями жизнедеятельности субъекта (нормальными или экстремальными), а также особенностями малых и больших социальных групп, членом которых он является.

Литература

Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М., 1993.

Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань, 1991.

Психология неравновесных состояний. М., 1998.

Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. Казань, 1994.

Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 32–44.

Прохоров А. О. Семантические пространства психических состояний. Дубна, 2002.

Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005.

Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. 2005а. Т. 26. № 2. С. 68–80.

Прохоров А. О. Рефлективный слой психического состояния // Мир психологии. 2006. № 2. С. 38–49.

Прохоров А. О., Прохорова Д. А. Семантические пространства психических состояний // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 2. С. 14–27.

СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД: СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ, СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СУБЪЕКТ ЖИЗНИ¹

Е. А. Сергиенко (Москва)

Состояние разработки проблемы субъекта в современной отечественной психологии

В поисках целостного подхода к исследованию человека важным конструктом для психологии может стать психология субъекта. Именно в субъекте как единой метасистеме представлена психика в единстве ее организации; именно в нем объединены и естественнонаучные, и гуманистические парадигмы исследования человека; именно в субъекте мы находим единство универсального и уникального. Обращаясь к исследованию субъекта,

мы открываем возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, активным построением им модели окружающего мира.

Исходные положения психологии субъекта, берущие начало в философии, были разработаны С. Л. Рубинштейном. Однако Рубинштейну скорее принадлежит обоснование субъектного подхода в психологии, гносеологической и онтологической природы категории субъекта (Богданович, 2005). Следует отметить, что уже в трудах Г. И. Челпанова содержатся основные характеристики субъекта. Он не только вводит данную категорию, но и об-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 05-06-0649а; РФФИ, грант № 05-06-80358.

основывает ее значение для психологии: 1) «субъект есть субстанция, потому что мы представляем его как нечто, обладающее истинными свойствами, которые, сами по себе, без связи с этим нечто, не существуют»; 2) «наше сознание нельзя объяснить без признания субъекта; сознание – это не сумма ощущений и представлений» (цит. по: Богданович, 2005, с. 59).

В работах Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьева категория субъекта также нашла свое отражение. Идеи субъекта присутствовали в самом обобщенном виде, в гуманистическом подходе в психологии. Продолжение разработки проблемы субъекта осуществлено ближайшими учениками С. Л. Рубинштейна – А. В. Брушлинским и К. А. Абульхановой.

В современной российской психологической науке категория субъекта играет системообразующую роль и привлекает внимание многих ученых. Возрастание роли проблемы субъекта в психологии не случайно. Этому способствовало взаимопроникновение разных парадигм исследования, осознание единого предмета в изучении человека, что породило не только рост междисциплинарных исследований, но и становление единой психологической науки, что предвидел и на чем настаивал в своих работах Б. Г. Ананьев.

Ценность категории субъекта для психологии состоит в нескольких основных аспектах. Во-первых, исследование данного феномена обеспечивает целостное раскрытие человека. Во-вторых, оно позволяет объединить разрозненные аспекты изучения индивидуальности (темперамента, характера, личности) в единую интегративную индивидуальность человека. В-третьих, при обращении к исследованию субъекта открывается возможность изучать поведение, деятельность, сознание как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, активным построением модели мира.

Неудивительно, что в течение последних десятилетий проблема субъекта обсуждалась на конференциях, в статьях, монографиях, диссертациях, учебных пособиях. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что, главным образом благодаря целенаправленным и даже, можно сказать, подвижническим усилиям А. В. Брушлинского, в отечественной психологии сформировалась новая область психологических исследований – *психология субъекта*. В психологии субъекта фактически представлена история главных проблем психологической науки XX столетия: соотношения биологического и социального, сознательного и бессознательного, роли внешних причин и внутренних условий в детерминации психики. Следовательно, категория субъекта обрела статус системообразующей, методологической категории. К. А. Абульханова подчеркивает, что именно субъект должен стать предметом психологической науки (Абульханова, 2005).

В последние годы были сформулированы основные направления в исследовании психологии субъекта, представленные в работах В. В. Знакова и Е. А. Сергиенко, а также сотрудников лаборатории психологии развития Института психологии РАН.

Основные положения концепции психологии субъекта

Схематично основные положения психологии субъекта можно представить следующим образом:

- Субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности.
- На этом уровне человек предельно индивидуализирован.
- Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности.
- Каждая личность есть субъект, но он несводим к личности. Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени; центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности.
- Целостность, единство, интегрированность субъекта являются основой системности его психических качеств (Брушлинский, 1999, 2002, 2003).

Раскрывая природу целостности субъекта, А. В. Брушлинский указывает, что это означает, прежде всего, неразрывную взаимосвязь природного и социального на всех стадиях развития человека, начиная с пренатальной стадии, когда появляются самые первые, простейшие психические явления у еще не родившегося младенца.

Критерии субъекта

Важнейшим вопросом психологии субъекта остается вопрос о *критериях субъекта*. Так, в понимании Б. Г. Ананьева, человек как субъект деятельности – это определенный этап человеческого развития, предполагающий формирование психических свойств и механизмов в процессе профессиональной (производственной деятельности). Субъект характеризуется через совокупность деятельностей и меру их продуктивности (Ананьев, 1998).

К. А. Абульханова предлагает акмеологическое понимание субъекта. Личность становится субъектом собственной деятельности и жизни в целом только на высших, взрослых этапах своего развития. Абульханова пишет: «Говоря о становлении

личности субъектом, мы имеем в виду взрослую личность» (Абульханова, 2005, с. 17). Соответственно, выделяются критерии личности как субъекта. В качестве первого критерия определяется *способность личности к организации собственной жизни и регуляции объективно существующих жизненных обстоятельств*. Вторым критерием состоит в возможности личности как субъекта *«вырабатывать свои способы решения постоянно возобновляющихся противоречий»* между нормативными требованиями и индивидуальными особенностями и притязаниями личности. Третий критерий личности как субъекта заключается в *оптимальном использовании психических, личностных, профессиональных и других возможностей для решения жизненных задач*. «Личность не просто обладает восприятием, мышлением, памятью и не только способна видеть, думать и помнить, она определяет, как и зачем вспоминать, чтобы решить жизненно-практическую задачу. В этом проявляется ее „мета-личностное качество субъекта“» (там же, с. 15). Четвертый критерий – собственно акмеологический – определяющий личность как субъекта жизни, – ее *постоянная направленность на самосовершенствование, достижение идеала*. Пятый критерий в большей степени дополняет четвертый: субъектом будет такое совершенствование личности, которое характеризуется ее *стремлением к достижению подлинности*. Неподлинность жизни характеризуется как неспособность прожить свою жизнь, отвечающую собственной индивидуальности. Подлинная же жизнь – это *выбор жизненной стратегии, отвечающей смыслу жизни*. Жизненная стратегия проявляется в осознании субъектом своей Я-концепции. «Наличие Я-концепции дает возможность личности осознать себя как субъекта, отнестись к себе как источнику жизненных перемен, причине событий и поступков...» (там же).

Соотношение личности и субъекта

Рассматривая вопрос о соотношении личности и субъекта, Б. Г. Ананьев писал: «Разумеется, разделение человеческих свойств на индивидные, личностные и субъектные относительно, так как они суть характеристики человека как целого, являющегося одновременно природным и общественным существом. Ядро этого целого – структура личности, в которой пересекаются (обобщаются) важнейшие свойства не только личности, но также индивида и субъекта» (Ананьев, 1996, с. 220). Выделяя в качестве ядра человеческой организации личность, Ананьев указывает, что «структура личности, сложившаяся в процессе индивидуального развития человека, сама детерминирует направление, степень изменения и уровень развития всех феноменов психического развития. С. Л. Рубинштейн именно в этой структуре лич-

ности, комплексе личностных свойств, усматривал те внутренние условия, через которые действуют те или иные внешние факторы» (Ананьев, 1996, с. 218).

Здесь мы видим различия в понимании субъекта Б. Г. Ананьевым и авторами субъектно-деятельностного подхода. Если для Ананьева личность является ядерной структурой организации, то, согласно субъектно-деятельностному подходу, в этом качестве выступает субъект, который всегда является личностью, но несводим к ней. Согласно Ананьеву, человек становится субъектом в процессе его профессиональной деятельности и творчества как ее высшего уровня, тогда как в представлении последователей Рубинштейна субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности. «Любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания» (Брушлинский, 1999, с. 345). Таким образом, разногласия в понимании субъектности связаны в значительной мере с недифференцированностью категорий субъекта и личности.

Системно-субъектный подход в исследовании психологии субъекта

В системном подходе мы обнаруживаем также принципы целостности, уровневой, иерархической организации психического, которые дают основание предположить возможность взаимного обогащения субъектного и системного подходов.

Одной из тенденций в развитии психологии субъекта является создание *системно-субъектного подхода*, что впервые обсуждалось в статье сборника «Проблема субъекта в психологической науке» (Сергиенко, 2000), затем в разделе коллективной монографии «Психология индивидуального и группового субъекта» (Сергиенко, 2002) и в других публикациях автора (Сергиенко, 2005а, 2005б, 2006, 2007). А. В. Брушлинский считал данную идею весьма плодотворной и достойной дальнейшей разработки.

Системно-субъектный подход формируется на основе взаимообогащения системного и субъектного подходов. С его позиций центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект деятельности, общения, познания, переживания. Именно субъект на каждом этапе своего развития выступает как носитель системности, раскрывающейся во взаимодействии с миром. Субъектность становится *системообразующим фактором* создания сложной многоуровневой системы психической организации (Сергиенко, 2000, 2002, 2005а, 2005б, 2006, 2007).

Заметим, что принцип системного подхода предполагает самоорганизацию психики человека, которая проходит уровни своего развития. По-

добное объединение двух подходов – системного и субъектно-деятельностного – позволяет сделать шаг на пути приближения психологии к пониманию человека как реального, сложного субъекта собственной деятельности, глубоко и полно рассмотреть системные механизмы психической организации. Представляется, что именно изучение *системной организации субъекта*, его эволюции в онтогенезе и детерминант развития может способствовать интегративному, целостному анализу психики человека.

Развивая системно-субъектный подход, мы предлагаем эскиз решения проблемы о *соотношении категории личности и субъекта*. Введенный нами *уровневый критерий* позволяет, как нам представляется, преодолеть выявленные противоречия в трактовке личности и субъекта и создать единую картину развития субъектной организации со своей степенью объединения внутренних ресурсов, индивидуальности и задач развития, которые могут охватывать и задачи становления субъектности, и задачи творческого освоения деятельности, и задачи самосовершенствования (акмеологический уровень).

Личность (персона) – это стрессовая структура субъекта, задающая общее направление самоорганизации и саморазвития. Метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект обеспечивает его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а его реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, при решении тех или иных задач – субъект. Это означает, что человек стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам, согласно собственной субъектности, т. е. своей интегративной уникальности (где все образует единую систему – история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем синхронности и соответствия в континууме «личность–субъект» может выступать спонтанность поведения человека. Можно привести аналогию со знанием языка: как только мы выражаем спонтанно то, что мы хотим сказать, можно говорить о владении языком как средством общения или средством обмена психическими состояниями (желаниями, знаниями, эмоциями, настроениями и планами). Таким образом, человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума «субъект–личность» (Сергиенко, 2007).

Реализация принципа развития в психологии с позиции системно-субъектного подхода позволила иначе подойти к решению вопроса

о критериях субъектности. *Критерий субъекта может быть только уровневый*. С позиций такого подхода критерии субъекта, выделенные другими авторами (Б.Г. Ананьевым, К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, А.Л. Журавлевым, В.В. Знаковым), не являются противоречивыми, а относятся к разным уровням организации субъекта.

Принцип континуальности развития позволяет выделить несколько уровней непрерывного становления субъектности – протоуровни в раннем онтогенезе, уровни агента, наивного субъекта, субъекта деятельности, субъекта жизни (Сергиенко, 2000, 2002, 2005, 2006).

Важной задачей для психологии субъекта является описание не только уровневой организации (структуры), но и *функций субъекта*.

Исследование психологии субъекта в русле системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2000, 2002, 2005а, 2005б, 2006) как центрального звена в структуре человека позволило определить те *специфические функции, которые дифференцируют субъекта от других его структурных компонентов*. Речь идет о функциях, одновременно обладающих статусом системности и субъектности. Б.Ф. Ломов выделил три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную (Ломов, 1984).

Специфической для субъекта *когнитивной функцией* является понимание. Понимание является одновременно и когнитивным, и экзистенциальным феноменом (Знаков, 2005а, 2005б). Понимание человеком окружающего мира включает внутренние модели (модель психического – модель и физического, и социального мира) (Сергиенко, 2005а, 2006), а также ценностные и смысловые образования, опосредующие его выбор и интерпретацию окружающих событий и явлений.

Регулятивная функция субъекта – это контроль поведения, являющийся основой саморегуляции человека. Контроль поведения выступает как интегративная характеристика, включающая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и контроль действий (произвольность) (Сергиенко, 2004, 2005а, 2005б, 2005в, 2006). Причем, в отличие от саморегуляции, контроль поведения обладает спонтанностью и самопроизвольностью.

Коммуникативная функция субъекта может быть специфицирована через представление о субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействиях. Пример последних – ситуации манипулятивных влияний субъекта на других людей, оказывающихся объектами воздействий (Знаков, 2002). Однако, очевидно, что взаимодействия людей могут быть эффективными только тогда, когда учитывается субъектность объекта воздействия, уровень и особенности его внутренних моделей,

степень понимания, индивидуальная специфика его контроля и т. д. Изучению коммуникативной функции субъекта посвящены исследования В. А. Лабунской (Лабунская, 2001, 2003).

Следовательно, выделяя функции субъектности, мы сталкиваемся с их взаимным переплетением и лишь условным выделением, что необходимо учитывать при анализе явления.

Развитие идей психологии субъекта и проблемы понимания как специфической его функции привело к созданию нового направления – психологии человеческого бытия. Посредством понимания субъект не только познает окружающий мир, но и выражает свое отношение к социальной действительности. Индивидуальная специфика понимания вносит весомый вклад в формирование личностных способов мышления, осмысление моральных, правовых, политических, экономических ценностей мира. Следовательно, бытие и понимание неразделимы (Знаков, 2005).

Теоретические и эмпирические исследования экзистенциальных проблем понимания человеческой жизни были заложены в фундамент разработки психологии человеческого бытия. В настоящее время проанализированы предмет, методы и теоретические основания этой области психологического познания (Знаков, 2005). Показано, что, с позиций психологии человеческого бытия, психику субъекта необходимо исследовать как естественными методами, основанными на выявлении причинно-следственных связей, так и гуманитарными, обращенными к ценностям, смыслам и групповым мнениям.

Обобщая последние тенденции в разработке психологии субъекта, можно сделать следующие общие заключения:

- С позиций системно-субъектного подхода разные точки зрения объединяются в более широкие ракурсы субъектности, которые *могут быть описаны как субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни.*
- Человек одновременно является и субъектом развития, и субъектом деятельности, и субъектом жизни. Но разные ракурсы субъектности имеют различные уровневые описания, особые системные конфигурации проявления субъектности.
- Все ипостаси субъектности существуют в разных формах и соотношениях в генезе человека, но их «вес» и соотношение существенно изменяются на протяжении его жизни.

Эта предварительная схема предполагает разработку проблемы становления субъектности на основе системно-субъектного подхода.

Экспериментальная верификация предложенных гипотетических положений системно-субъектного подхода предпринимается в исследованиях, проводимых в лаборатории психологии развития

Института психологии РАН, которые можно объединить в три основных направления:

1. Изучение моделей психического как когнитивного механизма становления субъектности в онтогенезе человека (Е. И. Лебедева, Е. А. Никитина).
2. Исследование контроля поведения как регулятивной функции субъекта (Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева, И. И. Ветрова, К. В. Зуев).
3. Понимание субъектом мира: ментальная репрезентация и экзистенциальный опыт (В. В. Знаков).

А. В. Брушлинский отмечал, что «путь от несубъектной психологии к субъектной очень труден» (Брушлинский, 2003, с. 158). Соединяя самое значимое в теоретических и эмпирических разработках Института психологии РАН – системный и субъектно-деятельностный подходы – в единый системно-субъектный подход, мы пытаемся не только следовать традициям, но и развивать их, что наилучшим образом подтверждает их значение для современной психологии и ее будущего.

Литература

Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 56–75.

Абульханова К. А. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М., 2000. С. 13–27.

Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. 2005. Т. 2. №4. С. 3–22.

Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человеческого познания. Избранные психологические труды. / Под ред. А. А. Бодалева. М.–Воронеж, 1996.

Анциферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблемы субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной, В. Н. Дружинина. М., 2000. С. 27–42.

Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии: история и современное состояние // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 58–84.

Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. Гл. 4, «Психическая регуляция поведения». М., 1999. С. 330–346.

Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 9–33.

Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.

Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 144–160.

Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005а. С. 9–44.

Знаков В. В. Психология понимания. М., 2005б.

Лабунская В. А. Психологический портрет субъекта затрудненного общения // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 14–22.

Лабунская В. А., Менджерцицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М., 2001.

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

Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000. С. 184–203.

Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группо-

вого субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 270–310.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения как развитие представлений об индивидуальности с позиций субъектно-системного подхода. XX мерлинские чтения «В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека». Материалы Межрегиональной юбилейной научно-практической конференции. Пермь, 2005а. Ч. 1. С. 34–48.

Сергиенко Е. А. Психология субъекта: проблемы и поиски // Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологическая основа анализа. Материалы III Всесоюзной научно-практической конференции. Краснодар, 2005б. С. 206–225.

Сергиенко Е. А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005в. С. 113–146.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М., 2006.

Сергиенко Е. А. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 17–27.

САМООРГАНИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

Е. А. Уваров (Тамбов)

Возрастание роли человека как субъекта исторического процесса в изменяющемся мире

Перемены, происходящие в современном мире, обуславливают возрастание роли личности как активно действующего, созидającego субъекта, двигателя социального прогресса, «главного действующего лица истории» (Сайко, 2005).

Происходящие изменения требуют наполнения качественно иным содержанием как процесса преобразований, так и человека, являющегося главным их носителем. Наиболее значимыми ориентирами в развитии личности становятся активная жизненная позиция, самостоятельность, стремление к самореализации, способность к «самостроительству». Д. И. Фельдштейн пишет, что способность человека как субъекта к преобразовательной деятельности приобретает особый смысл и решающее значение в формировании исторически нового общественного жизнеустройства. В связи с этим встает вопрос о действенности субъектообразующей составляющей в процессе построения нового общества (Фельдштейн, 2005).

Историческая реальность конца XX – начала XXI вв., характеризующаяся радикальными

общественными изменениями, породила новые тенденции в развитии научного знания о человеке. Это находит свое отражение во взаимодействии различных картин научной реальности, стирании жестких разграничений в разных ее направлениях, росте междисциплинарности в исследованиях, возникновении в разных отраслях науки, включая психологию, неклассических, нетрадиционных в методологическом плане подходов.

В качестве объекта научных исследований в современной психологии на передний план все чаще выходит *системный подход*, а предметом становятся «человекообразные» самоорганизующиеся комплексы, характеризующиеся открытостью и способностью к саморазвитию (Философские науки..., 2005). Исходя из этого, личность человека, потенциал его активности превращается в центральную, «вершинную» проблему науки, насущной задачей дальнейшей разработки которой является смещение исследовательского акцента на изучение собственной внутренней активности субъекта, т. е. того, что составляет подлинную внутреннюю логику его развития.

Психология как наука, следуя историческим переменам, становится шире, многограннее, но вместе с тем противоречивее, что требует более глубокого методологического и теоретического анализа ее основ, ведущих научных категорий и принципов. Решение этой задачи предполагает признание плюралистичности, неоднородности, нелинейности развития современного мира и человека как его неотъемлемой части. В научном знании это приводит, по мнению Б. С. Братуся, к гамме реакций – от поисков новых принципов понимания реальности до разных форм ухода от этих поисков (включая методологический плюрализм) (Братусь, 2005). Связано это с тем, продолжает автор, что любая система стремится к своей устойчивости, стабильности и тем самым к закоснелости, неповоротливости, будущему обветшанию, слепоте, гибели. Формирующаяся в контексте конкретного времени и отвечающая на его запросы, она неизбежно перестает соответствовать изменившемуся миру.

Следует отметить, что в психологической литературе недостаточно полно раскрыта реальная картина состояния и функционирования человека в условиях системных изменений общества. Между тем, очевидно, что в условиях перехода из одной исторической реальности в другую психический мир человека изменяется, преобразуясь в качественно новое состояние. По словам Э. А. Сайко, проблема человека как носителя социальной эволюции, субъекта истории, действующего начала в самом историческом движении, самореализующегося, самоутверждающегося в своих деяниях, становится решающей в процессе стадийно значимого исторического перехода (Сайко, 2005).

Возрастание роли человека в преобразовательном процессе определяет необходимость изучения его саморазвития, самоорганизации как субъекта изменяющейся реальности. Исходя из этого, *целью* статьи является попытка обозначить ряд авторских позиций, касающихся анализа психологической категории «самоорганизация».

Проблема самоорганизации в психологии

Самоорганизация как объяснительный принцип саморазвития сложной открытой системы в большей мере присущ естественным научным исследованиям. Что касается обсуждения данного феномена в психологии, то обращение к нему в психологической литературе обнаруживается крайне редко. При этом смысловая составляющая того немногочисленного, что касается данной проблемы, отличается разнотчивостью, в основном встречаясь в одном ряду с понятиями «саморазвитие», «самодетерминация», и наиболее часто – «саморегуляция». По нашему мнению, «самоорганизация» имеет самостоятельное теоретико-методологическое

и практическое значение, что может быть объяснено и верифицировано с точки зрения психологической науки.

Методологическим основанием наших представлений о человеке служит диалектико-материалистическое учение, согласно которому человек является частью объективного мира и развивается по его канонам. При этом, как подчеркивал Б. Ф. Ломов, установление психологических закономерностей сопровождается постоянным изменением соотношения причин, факторов и условий, определяющих протекание психических явлений (Ломов, 1996). Тем самым подчеркивается отсутствие линейного детерминизма в определении психических процессов: результирующая компонента не всегда непосредственно зависит от внешнего воздействия, а лишь опосредована им. Это позволяет представить человека в качестве сложной открытой саморазвивающейся системы со всеми присущими данному виду структурных образований закономерностями развития и взаимодействия с внешним миром.

Согласно С. Л. Рубинштейну, исходно человек с его психикой рассматривается «внутри бытия» и не противопоставляется окружающему миру. Процесс взаимодействия субъекта с миром выглядит как действие внешних факторов через внутренние условия, в качестве которых выступает внутренняя психическая активность, имеющая у субъекта врожденную природу (Рубинштейн, 2003). Автор отмечает, что не может быть бессубъектной деятельности и деятельности без предмета: деятельность есть всегда взаимодействие субъекта и объекта. Согласно Рубинштейну, активность человека как субъекта жизни проявляется в выделении им из среды в качестве условий жизни того, что отвечает требованиям его внутренней природы. Тем самым внешнее, действуя через внутреннее, значимо зависит от него. По сути, речь идет о двух взаимонаправленных друг на друга процессах. Но именно внутренняя активность субъекта позволяет говорить о развитии как о саморазвитии.

Саморазвитие субъекта в самом общем виде предстает как его поступательное направленное изменение под влиянием присущих ему внутренних противоречий, факторов и условий развития, ведущим среди которых выступает внутренняя активность. При этом процессуальной стороной, определяющей структурную и функциональную организацию саморазвития субъекта, выступает самоорганизация.

Под *самоорганизацией* мы понимаем процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация открытой, сложной, динамической системы. Процесс самоорганизации системы осуществляется за счет создания новых связей между ее элементами, эффективного распределения внутрисистемных функций, выстраивания новых трансакций с внешним ми-

ром. Самоорганизация – один из ведущих факторов образования качественно новых структур, что связано с движением в сторону нарастания их упорядоченности, стабильности и устойчивости относительно как внутренних изменений, так и внешних воздействий, совершенствования процесса адаптации к изменяющейся реальности и, в конечном итоге, эффективного функционирования системы. Близкие взгляды в понимании самоорганизации представлены в работе Н. В. Поддубного, характеризующего самоорганизующуюся систему как способную к сохранению своей устойчивости благодаря взаимодействию с внешней средой, к самостоятельной перестройке своей организации как под воздействием внешней среды, так и процессов, происходящих в ней самой (Поддубный, 2002).

Процесс самоорганизации на фоне доминирования роли внутренних факторов, непрерывного преобразования внешнего во внутреннее выступает как *высшая форма* проявления самостоятельности, автономности сложной, открытой системы, что, собственно, и приводит ее к «самостроительству».

Определяя сущность самоорганизации, необходимо указать еще на одну немаловажную ее особенность. Самоорганизация как явление может иметь место только в иерархизированных системах, обладающих высоким уровнем сложности, большим количеством элементов, причинно-следственные связи между которыми носят не только жестко детерминированный, линейный, но и вероятностный, нелинейный характер.

Следует заметить, что в основе саморазвития сложных, открытых, динамических систем лежит феномен *самопротиворечивости*, а фоном и одновременно условием ее становления является чередование процессов, связанных с нарушением внутрискруктурной устойчивости и функциональной стабильности. Таким образом, развитие системы выглядит как поступательное направленное изменение в некотором диапазоне флуктуаций. При этом можно предположить, что диапазон «колебаний» является показателем внутреннего потенциала человека, величиной, выражающей максимально возможное и минимально допустимое значение в его развитии.

Что касается *психологической устойчивости субъекта*, то мы определяем ее как качество и одновременно условие самоорганизации. Выражением психологической устойчивости является целостность, тождественность системы самой себе, внутренняя согласованность, функциональность взаимодействия элементов системы, а также способность эффективного преломления внешних воздействий через внутренние условия в процессе деятельности. При этом очевидна ее относительность применительно к субъекту, поскольку абсолютная устойчивость сопряжена со стац

нарностью и процессами энтропии, а это, в конечном итоге, приводит саморазвивающуюся систему к застою и деградации. В основе этого положения лежит идея диалектики Гегеля об источнике развития как единстве и борьбе противоположностей, о его направлении – как восхождении на новый уровень противоречий. Применительно к субъекту это свидетельствует о направленности и поступательности изменений, переходе его на очередной уровень субъектного развития, результатом чего является приобретение некоего личностного новообразования.

Внутренняя противоречивость, точнее самопротиворечивость, лежащая в основе самоорганизации, реализуется через единство и борьбу противоположностей, выраженных процессами притяжения и отталкивания. При этом если притяжение есть положительная сторона противоречия, то отталкивание – отрицательное внутреннее, не определяемое какими-либо внешними факторами отношение к самому себе. Поэтому отталкивание выступает ведущей, определяющей стороной противоречивости, выражает внутреннюю активность явления. Притяжение определяет пассивность личности, стремление к устойчивости, стационарности, сохранению настоящего состояния; отталкивание связано с активностью, самостоятельностью, нарушением устойчивости – одним словом, с динамической стороной развития индивида. Таким образом, в самом общем виде процесс самоорганизации выглядит как диалектическое единство притяжения (положительного) и отталкивания (отрицательного), в котором вторая составляющая, преодолевая сопротивление первой, включает ее в себя в диалектически снятом, подчиненном виде, что, собственно, и определяет процесс самодвижения.

Современное продолжение теории борьбы противоположностей как основы развития представлено в синергетических исследованиях. Так, Ю. Н. Соколов утверждает, что в любом объекте, явлении присутствует противоречие, которое выступает источником их саморазвития и самодвижения. При этом бесконечный процесс перехода одной стороны противоречия в другую – сущность процесса автоколебания, а один цикл этого колебания выступает как универсальный «атом» взаимодействия, при котором происходит смена движения системы к ядру и обратно. Движение системы к ядру, «вглубь», означает ее внутреннюю перестройку, качественное структурное и функциональное преобразование, иерархизацию; движение вовне происходит за счет количественных приращений ее элементов без принципиальных качественных изменений (Соколов, 1993).

Применительно к проблеме самоорганизации субъекта, в свете вышеизложенного, следует остановиться еще на одном моменте. Поскольку человек является сложной, открытой системой,

то, контактируя с не менее сложной внешней средой, он получает определенный объем информации, энергии или некоторого внешнего ресурса. В процессе его активной переработки, освоения происходит изменение внутренних связей, взаимодействие между элементами системы, принятие его или отторжение. Вводимые в систему новые составляющие приводят к преобразованию отношений между ее компонентами, что входит в противоречие со старым способом функционирования системы. Если система структурно и функционально устойчива относительно вторжения новых единиц, то новый режим функционирования, как правило, не устанавливается. Но если структурные флуктуации успешно «приживаются», то вся система перестраивается на новый режим функционирования и ее активность подчиняется новому алгоритму. Здесь прослеживается *определяющая роль внутренних факторов развития*, своего рода «внутренняя свобода» от среды, иницирующая самоорганизацию и позволяющая индивиду быть *самопричинной собственного строительства*. При этом опять же следует оговориться от буквальности в понимании данного вывода. Саморазвитие и самоорганизация субъекта могут протекать только в условиях деятельности, что предполагает непреходящую включенность его в социальную среду, т. е. в более масштабную систему, в которой он является частью целого.

Проблема самопротиворечивости как одного из ведущих условий развития личности представляет собой единство борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий приводит человека к новому этапу развития, переводу на новый виток спирали, но уже в новом качестве взаимосвязи и взаимодействия.

В дополнение следует сказать, что самоорганизация является не только процессом саморазвития субъекта, но и способом его структурной и функциональной организации в соответствии с внутренней природой. В качестве условия самоорганизации выступает противоречие между структурой системы, воплощенной в результате ее развития, что сопряжено со стремлением к устойчивости, сохранению прежних признаков и ее функцией или процессом, т. е. стремлением к изменению, нарушению функционального и структурного единства системы.

Как мы отмечали ранее, именно внутренняя активность системы позволяет говорить о развитии как о саморазвитии, о «причине самой себя». Здесь находит свое отражение логическая идея «*causa sui*» как наиболее полное выражение принципа детерминизма, поскольку «причина самой себя» означает самообоснование существования открытой, сложной, динамической системы. С позиции самопричинности несколько по-иному рассматрива-

ется причинно-следственный детерминизм, когда причина выступает действием на другое действие, одновременно являясь следствием, и в то же время выступает преломлением действия через другое (следствие) на себя. Действуя на другое, система одновременно действует на себя, в результате чего происходит преодоление линейного действия причинно-следственной связи и своеобразное замыкание на себя.

При обсуждении проблемы самоорганизации в психологических системах уместно поставить вопрос о ее конкретной соотнесенности с объектом исследования. В психологии в равной степени в качестве такового могут выступать категории «человек», «индивид», «личность», «субъект (индивидуальный или коллективный)» и т. д. В своем научном обосновании мы исходим из того, что направленность изучения самоорганизации человека должна заключаться в акцентуации оснований интегративности, системности и целостности психических явлений. В отечественной психологии в последние годы это связано с разработкой понятия субъекта. Подчеркивается, что любой психический акт относится к субъекту жизнедеятельности и включается в контекст его развития. Таким образом, феномен субъекта играет роль интегрирующего звена в различных проявлениях психики. Человек как субъект способен распоряжаться собственными внутренними ресурсами, руководствуясь достижением цели, стремясь к самореализации, выстраивая отношения с внешним миром.

По определению А. В. Брушлинского, субъект – это идеал или высший уровень развития человека; это в большей степени тот потенциал, который позволяет индивиду идти путем саморазвития, самореализации, стремясь к достижению значимой цели. Субъект является творцом своей истории, обладает способностью иницировать и осуществлять практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды человеческой активности. Более кратко можно определить субъекта как человека, характеризующегося высоким уровнем активности, автономности и целостности (см. Психологическая наука в России..., 1997; Психология индивидуального и группового субъекта, 2002).

В. Н. Дружинин расширяет понятие субъекта, говоря, что это качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотнесенностью с объективными и субъективными (целями, притязаниями, задачами) условиями деятельности, общения и т. д.

Способ самоорганизации проявляется в отражении и формировании субъекта в соответствии

с собственными параметрами, со своей внутренней природой и логикой развития. В этом, собственно, и заключается активность развития через самоорганизацию системы, которая преломляет внешние воздействия согласно внутренней смыслообразующей природе субъекта. Для субъекта как самоорганизующейся системы характерны активность и рефлексивность, что раскрывается в качествах личностной устойчивости относительно внешних воздействий, самообновляемости, возможности самоусложнения, в согласованности всех ее структурных компонентов.

Активность как высшая форма личности реализуется в жизненной позиции, смысле и концепции жизни или жизненной линии, что выражает качество личности как субъекта жизненного пути. К. А. Абульханова пишет, что активность субъекта направлена на соединение внешних и внутренних тенденций жизни, превращение их в движущие силы саморазвития (Абульханова, 1991). Отсюда следует, что проблема самоорганизации находится в одном смысловом контексте с активностью субъекта. Данный вывод базируется на положении, высказанном С. Л. Рубинштейном, согласно которому человек является не только субъектом внешней активности, но и субъектом внутреннего психологического мира. Способ существования человека как субъекта жизни связан с рефлексией, которая позволяет человеку выйти за пределы жизни и занять позицию вне ее (Рубинштейн, 2003). При этом внешняя и внутренняя организация активности образуют гибкую динамическую систему со своей логикой взаимопереходов и взаимовлияний процессов саморегуляции, саморазвития, что, в конечном итоге, ведет к самоорганизации субъекта. При различных формах самоорганизации субъект переходит в различные состояния, которые, в свою очередь, влияют на процесс самоорганизации по принципу обратной связи.

Проблема разработки механизмов инициации процесса самоорганизации, способствующего эффективному «самостроительству» субъекта, в настоящее время стоит наиболее остро. Признается, что до сих пор не определен объем и характер изменений, не выявлены особенности развития современного человека, его реальные возможности как деятельного субъекта.

В этой связи особый интерес представляют исследования, во-первых, причинной обусловленности самоорганизации субъекта, т. е. поиск того ключа к «вечному двигателю», который позволяет человеку не только адаптироваться к изменяющейся действительности, но и преобразовывать ее, творить историю и самого себя; во-вторых, самого процесса самоорганизации, условий и механизмов его протекания.

Поскольку методологически нам более близки системные, а если быть более точными, то систем-

но-синергетические подходы к изучению субъекта, то в поиске «философского камня», лежащего в основании самоорганизации, мы, в первую очередь, останавливаемся на анализе системообразующего фактора, выполняющего функцию объединения отдельных подсистем в целостную структуру. Акцент на изучение системообразующего фактора не случаен, так как это позволяет минимизировать число исходных принципов, свести их к одному, что дает возможность все частные закономерности вывести из центрального принципа. Это, в конечном итоге, дает возможность объяснить сущность и структуру системы, взаимодействие между подструктурами, механизмы ее саморазвития.

В последние годы применительно к психологическим системам в качестве системообразующего фактора все чаще рассматривается смыслодержущая жизненная направленность индивида, ради которой элементы системы объединяются, и субъект в своей деятельности выступает как единое структурно организованное целое (Леонтьев, 2003; Маслоу, 1997; Эммонс, 2004).

Ориентация на значимую, «вершинную» цель способствует саморазвитию субъекта, его самосохранению, структурной устойчивости, самоорганизации, что находит свое теоретическое и экспериментальное подтверждение в трудах ведущих отечественных и зарубежных психологов. *Показателем значимости такого взгляда служит неослабевающий интерес исследователей к проблеме стремления к жизненным целям, субъективному благополучию, духовности и мудрости, что составляет пласт высших устремлений личности и является базисом психического здоровья современного человека.*

Очевидно, что неопределенность жизненного целеполагания, отсутствие смысложизненных ориентиров (как у отдельного индивида, так и социума в целом) приводит к изменению структурного и функционального единства субъекта как носителя психических, личностных и социальных качеств, что чревато негативными изменениями и нарушениями в его психическом мире. Таким образом, основу развития человека составляет его внутренний мир, ядро которого составляют смыслодержущие, мировоззренческие ценности, формирующие необходимость саморазвития, потенциально являясь при этом его движущей силой и первоисточником.

Противоречие, возникающее в результате двойственных тенденций в развитии субъекта, сосуществования двух взаимно-противоречащих сторон, их борьбы и слияния в новую данность составляют сущность его саморазвития. Сохранение, которое ассоциируется с устойчивостью, стабильностью взаимодействия элементов системы, и нарушение равновесия за счет внутренне-го стремления к самоосуществлению, самореали-

зации лежит в основе самоорганизации субъекта. Другими словами, для достижения будущего, потенциального, состояния, некоей перспективы субъект в силу внутренней необходимости видоизменяет настоящее, актуальное.

Выводы

Понимая, что в статье сделана лишь первая попытка теоретического осмысления проблемы самоорганизации субъекта, тем не менее, считаем возможным сформулировать ряд предварительных выводов.

Во-первых, самоорганизация является сложным неотъемлемым атрибутом саморазвития открытой системы. Самоорганизация как процесс в ходе непрерывного взаимодействия внешнего и внутреннего выступает в качестве высшей формы «самостроительства», являясь при этом не только результатом и определенным состоянием системы, но и одновременно способом, средством ее саморазвития.

Во-вторых, понятие самоорганизации в психологии диалектически связано с категорией субъекта, поскольку субъект, с одной стороны, интегрирует в себе все психические процессы, состояния, свойства, способности и возможности, являясь высшим этапом развития человека. С другой стороны, субъект – это определенный способ самоорганизации, базирующийся на самопротиворечивости, что, в конечном итоге, позволяет ему идти путем саморазвития к самоосуществлению, т. е. к некоей жизненно важной перспективе.

В-третьих, основу развития человека составляет его внутренний мир, сформированный во взаимодействии с внешней средой. Именно внутренний мир, ядро которого составляют направленность и смылосодержащие ценности, формирует необходимость саморазвития, потенциально являясь его причиной и следствием, движущей силой. Необходимость ориентации на поиск смысла связана с тем, что размытость, а зачастую и отсутствие смылосложившихся ориентиров приводит к разрушению структурного и функциональ-

ного единства субъекта. Особую актуальность последний тезис приобретает на этапе смены одной исторической эпохи другой и поиска дальнейших перспектив развития субъекта.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Братусь Б. С. Современный мир и психология (размышления о психологической реальности) // Мир психологии. 2005. № 1. С. 51–60.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
- Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 1996.
- Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
- Поддубный Н. В. Структурно-содержательные и функциональные характеристики ритма жизни человека // Мир психологии. 2002. № 3. С. 56–74.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.
- Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Сайко Э. В. Человек как субъект истории в процессе исторических переходов // Мир психологии. 2005. № 1 (41). С. 3–14.
- Соколов Ю. Н. Теория циклов // Циклические процессы в природе и обществе. Ставрополь, 1993. С. 5–18.
- Фельдштейн Д. И. Изменяющийся человек в изменяющемся мире // Мир психологии. 2005. № 1 (41). С. 15–23.
- Философские науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Микешина. М., 2005.
- Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М., 2004.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЧЕЛОВЕКА

Л. Р. Фахрутдинова (Казань)

Проблема определения категории «переживания» в психологии

Принцип системности и соответствующий ему системный подход в психологии, разработанные Б. Ф. Ломовым, являются актуальными на современном этапе развития науки и с течением времени все больше раскрывают заложенный в них

многомерный, многоплановый и развивающийся методологический потенциал. В наших исследованиях была применена идея Б. Ф. Ломова об опосредующих звеньях в психике. Нами было проведено исследование переживания как промежуточного звена во взаимоотношениях психических процессов и состояний (Фахрутдинова, 2001). В настоящее время мы реализуем системный подход

в исследовании *функционально-структурной организации переживания* в психическом целом.

В прикладной психологии и психотерапевтической практике работа с переживаниями человека представлена широко, так как сама сущность психотерапевтического процесса, психотехнических отношений часто сводится именно к работе с переживаниями человека (гешталь-терапия – проживание ситуации «здесь-и-теперь»; экзистенциальная психотерапия – переживание человека в период кризиса, поиска предельных смыслов и т. д.). В то же время в отечественной академической психологии исследования в области психологии переживаний занимают незначительное место. В отличие от этого в современной западной психологии сосуществуют «две психологии», два направления, два способа познания бытия: когнитивное, исследующее феномены сознания, и противостоящая ему «психология жизни» (В. Дильтей), в основе которой находятся переживания, требующие особых принципов изучения (Ф. Е. Василюк, 1996). Для советской психологии и психологии постсоветского периода характерно преимущественно когнитивное направление: исследование проблем сознания, его функций и взаимоотношений с деятельностью.

Впервые к проблеме переживания в советской психологии обратился Л. С. Выготский, который ввел переживание, во-первых, как «единицу сознания», во-вторых, как динамическую, т. е. движущую поведением, величину, в-третьих, как единицу, в которой представлена личность в социальной ситуации развития.

Роль *первоэлемента* предметной области психологии переживанию отводил и крупный методолог отечественной психологии, С. Л. Рубинштейн.

Согласно Ф. Крюгеру, эмоциональные переживания являются изначальным и единственным носителем целостности единого мироощущения индивида (Крюгер, 1984).

Признак первичности придает понятию о переживании категориальный смысл, ибо не из каких других реалий оно не может быть выведено.

Ф. Е. Василюк применил деятельностный подход к исследованию проблемы переживания, рассматривая его как один из режимов сознания и как процесс деятельности по производству смысла в критических ситуациях, в условиях «разрыва» смысла бытия (Василюк, 1984). С тех пор существовал некоторый вакуум в исследовании переживания, и только в последние два года наблюдается некоторое оживление интереса к данной проблеме. Вышла статья А. С. Шарова «Психология переживания: природа, механизмы, феномены», в которой развивается идея Ф. Е. Василюка о функции смыслопроизводства переживания с точки зрения самости человека и его образа мира («мифов») (Шаров, 2004). Работа О. Е. Хухлаева «Психология переживания в контексте культур-

но-исторической типологии» также основывается на подходе Ф. Е. Василюка. Переживание рассматривается в ней как «задача на смысл»; выделяются его формы: дискурсивная и мифологическая (Хухлаев, 2005).

Таким образом, основная тенденция в определении роли, функций переживания, его места в психике человека в традициях отечественной психологии *связана с сознанием*. Так, согласно Е. П. Ильину, переживание связано с сознанием и представляет собой отражение в сознании ощущений и впечатлений. К. К. Платонов определяет переживание как «атрибут акта сознания», который не содержит образа отражаемого и проявляется в форме удовольствия или неудовольствия, напряжения или разрешения, возбуждения или успокоения. Это определение К. К. Платонова содержит важный аспект понимания категории переживания – как явления, относящегося к категории эмоциональных состояний.

На данный момент в отечественной психологии существует некоторая недифференцированность понятий «эмоция» и «переживание». Согласно взглядам многих авторов (Ф. Е. Василюка, Б. И. Додонова, Е. П. Ильина, А. Ф. Корниенко, В. П. Симонова, А. С. Шарова и др.), категории «переживание» и «эмоция» заключают в себе одно и то же психологическое содержание и являются, по сути, синонимами или, по крайней мере, входят в один и тот же класс психических явлений. Так, Е. П. Ильин (2002) фактически отождествляет понятия «эмоция» и «переживание», полагая, что любое переживание представляет собой волнение. Ф. Е. Василюк (1990) определяет переживание как любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни. А. С. Шаров, исследуя природу эмоций и переживаний и их соотношение, приходит к выводу, что переживание является формой эмоций, достигших высокой степени рефлексивности (Шаров, 2004).

Рефлексивность и субъективная значимость как свойства переживания отмечаются многими авторами: Г. Гегелем, В. Дильтеем, Х.-Г. Гадамером, Ф. Е. Василюком и др. Согласно В. К. Вилюнасу, переживание есть осознание отношения человека к окружающему миру, которое он выражает через свои эмоции. А. Ф. Корниенко представляет переживание «как отражение значимости осознаваемого». По мнению автора, результатом эмоционального процесса является возникновение в психике образа, но, в отличие от когнитивных процессов, содержанием этого образа выступает не объективное свойство объекта или явления действительности, а его субъективная значимость (Корниенко, 2005).

Анализируя представления о природе переживания, нельзя не увидеть в них противоречия: переживание одновременно рассматривается и как акт сознания, и как эмоциональный процесс. Но, как известно, эмоции и сознание относятся к различным уровням иерархии психического. Если обратиться к определению В. К. Вилюнаса, то остается непонятным место переживания в системе психики: находится ли оно в той части, где идет осознание, или в той, где субъект выражает осознанное через свои эмоции? Согласно А. Ф. Корниенко, переживание является результатом эмоционального процесса, выступающего в виде образа нечто значимого в сознании человека. Но образ «значимого» не может относиться к категории эмоциональных явлений, тем не менее, автор ввел переживание в свою классификацию «видов эмоциональных процессов».

А. О. Прохоров считает понятие переживания «одним из ключевых» при понимании состояния, онтологически являющегося его составляющей (Прохоров, 1994, с. 17). С точки зрения Л. С. Выготского, «со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание» (цит. по: Васильев, 1984, с. 128). С. Л. Рубинштейн отмечал, что всякое психическое явление нам дано в виде переживания (Рубинштейн, 1989).

Таким образом, с одной стороны, имеют место определенная размытость, недифференцированность, неупорядоченность, разноплановость и разноуровневость в определении категории переживания. С другой стороны, рассмотренные исследования позволяют охарактеризовать *переживание как полисистемное явление*, включенное в разные психологические системы.

Идея полисистемности переживания как опосредующего звена во взаимодействии психических процессов и состояний была применена в нашем диссертационном исследовании (Факрутдинова, 2001).

Методолого-теоретические основания разработки проблемы переживания в психологии в контексте системы «процесс–состояние»

Для изучения психологического механизма взаимоотношений психических процессов и состояний нами был использован системный подход, методологические основы которого были заложены в трудах Б. Ф. Ломова (Ломов, 1996), В. А. Ганзена (Ганзен, 1984) и других ученых. Мы объединили свойства психических процессов и состояний в одну систему с целью объяснения психологического механизма взаимоотношений данных психических явлений. Была получена система «процесс–состояние». Данная система является, в терминах кибернетики, очень сложной, многозначно детерминированной (Биологическая кибернетика, 1977,

с. 17). Многозначно детерминированными являются такие системы, в которых элементы находятся под влиянием столь большого числа воздействий, что взаимодействие всех элементов не может быть точно описано и становится до какой-то степени неопределенным. Поведение такой системы бывает трудно предсказать с достаточной точностью. Как пишет Л. Берталанфи, «первым шагом при анализе данной системы является „раздвоение единого“ по схеме „А – Б“» (Берталанфи, 1989, с. 21). Применительно к психическому, результатом такого раздвоения становится выделение двух «полей» свойств психических явлений: свойства психических процессов и свойства психического состояния субъекта. «Дальнейший анализ целого может привести к выделению третьего, промежуточного компонента» (Ганзен, 1984, с. 21).

Об опосредующих звеньях в психике упоминает Б. Ф. Ломов, подчеркивая, что «такие звенья включаются в детерминацию поведения, психических процессов, психического развития человека необходимым образом» (Ломов, 1996, с. 90). В результате «образуется *диалектическая триада*» (Ганзен, 1984, с. 21), содержащая, помимо выше-названных психических явлений, третий, промежуточный компонент. В качестве промежуточного, опосредующего звена нами было выбрано *переживание субъекта*.

Приведем аргументацию выбора переживания как промежуточного звена. С. Л. Рубинштейн, характеризуя психические явления, пишет: «Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяется отчетливо и ясно – это наши *восприятия, мысли, чувства, наши стремления, намерения, желания* и т. п. – все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано. Действительно, *принадлежность индивиду, их испытывающему, субъекту – первая характерная особенность всего психического...* Не подлежит сомнению, что так, как нам бывает дано нечто в непосредственном переживании, оно никаким иным способом дано нам быть не может» (Рубинштейн, 1989, с. 12). Таким образом, Рубинштейн в каждом психическом явлении выделяет *непосредственную данность в виде переживания*.

Следующая характеристика психического явления, по С. Л. Рубинштейну, состоит в «*отношении его к независимому от психики, от сознания объекту...* Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием *того-то...*» (курсив наш. – Л. Р.) (там же, с. 13). Отсюда следует, что Рубинштейн рассматривает *переживание как атрибут психических явлений, дифференцирующий одно психическое явление от другого*. В связи с этим можно предположить, что взаимодействие между такими психическими явлениями, как психические

процессы и состояния, становится возможным благодаря переживанию субъекта.

С. Л. Рубинштейн выделяет два аспекта любого психического явления – переживание и знание: «Эти два аспекта, всегда представленные в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание. Моментом знания в сознании особенно подчеркивается отношение к внешнему миру, который отражается в психике. Переживание это первично, прежде всего – психический факт, как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни... Переживанием психическое образование является, поскольку оно определяется контекстом жизни индивида... В переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нем отражается, познается, а его значение в ходе моей жизни... Переживание определяется личностным контекстом, как знание... – предметным; точнее, оно является переживанием, поскольку определяется первым, и знанием, поскольку оно определяется вторым» (там же, с. 13–14).

По мнению Л. С. Выготского, «переживание – общее название для непосредственного психологического опыта; со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание» (Выготский, 1982, с. 128).

Согласно Н. Д. Левитову, всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение (Левитов, 1964, с. 20).

Философ Ю. Ш. Мирошников пишет, что «внешний мир отражается не в виде образов, познания, а в виде переживаний...» (Мирошников, 1975).

Подводя итог вышесказанному, можно предположить, что переживание является интегрирующим, полисистемным образованием психики, имеющим сквозной характер, входящим в иерархически разноуровневые психологические системы, начиная с сознания и заканчивая такими психическими явлениями, как психические состояния и процессы, и тем самым связывающим явления разного уровня. При этом оно выступает как самостоятельное образование, обладающее уникальными свойствами. Это особое интегрирующее качество переживания определяет его *опосредующую роль* как психологического механизма взаимоотношений психических процессов и состояний субъекта.

Для раскрытия промежуточной, опосредующей роли переживания во взаимоотношениях психических процессов и состояний мы опирались на данную в работах Б. Ф. Ломова трактовку принципа системной детерминации, включающего, в свою очередь, принципы динамизма, нелинейности и опосредованности.

Согласно *принципу динамизма*, изменчивость живых организмов имеет приоритет перед любы-

ми устойчивыми характеристиками. Психический процесс можно рассматривать как динамический, а состояние – как статический аспект данной системы взаимоотношений.

А. В. Брушлинский характеризовал психический процесс как «живой», предельно пластичный и гибкий, никогда изначально полностью не заданный, а формирующийся и развивающийся, *порождающий* те или иные продукты или результаты (психические образы и состояния) (цит. по: Психологический словарь, 1996).

Включенные в структуру психического состояния изменчивые, лабильные, динамичные процессы становятся для системы взаимоотношений «процесс–состояние» самодетерминирующим фактором. Именно за счет психических процессов данная система может быть самоорганизующейся и открытой.

Принцип нелинейности заключается в нарушении прямого, пропорционального соотношения между психическими процессами и состояниями. Такую непропорциональность, нелинейность можно объяснить кумулятивным эффектом. Как отмечал Б. Ф. Ломов, необходимо «накопление некоторой критической массы, чтобы каузальное отношение „сработало“» (Ломов, 1996, с. 86).

Исходя из *принципа опосредованности*, можно объяснить, каким образом и где происходит данное «накопление» критической массы изменения качественных и количественных характеристик психических процессов. Понятно, что существует временное размежевание между детерминирующим воздействием процессов как динамического аспекта данной системы взаимодействий и изменением самого состояния как ее статического аспекта. Можно предположить наличие некоторой промежуточной, пограничной области, «буферной зоны», по В. Г. Асееву, где происходит накопление этих промежуточных образований. «Наличие пограничной буферной зоны – необходимое условие стабильности всякого психического образования... Создание пограничной зоны реализует закономерность регуляции в любой целостной системе. Изменения содержания могут происходить до определенного предела (своеобразного порога), за которым начинается зона неизбежного разрушения или преобразования формы... Стабильность существования целостных систем связана с наличием у них тех или иных механизмов буферного типа, предохраняющих данный параметр от разрушительных влияний. Замечательное свойство такого механизма состоит в том, что он не просто *трансформирует, преломляет детерминационные влияния внешнего и внутреннего порядка*, а нейтрализует, гасит, сводит их на нет. Без подобной компенсаторной защиты такие сложные, тонко функционирующие системы, как организм, психика, личность, не были бы целостными и превратились бы передаточные пункты

случайных внешних воздействий» (выделено нами. – Л. Ф.) (Асеев, 1990, с. 81–82).

Всякое явление имеет свою форму и содержание, и если рассматривать психические процессы как содержательную сторону системы «процесс–состояние», а состояние – как формообразующую, то можно предположить, что изменения в содержательном аспекте системы могут накапливаться до определенного предела, после которого они становятся несовместимыми с существующей старой формой. Таким образом, накопление изменений в подвижных, лабильных психических процессах возможно только в определенных границах, обозначенных данным психическим состоянием. Пределы, «широта размаха» данных изменений определяются промежуточной, «буферной зоной», необходимой для относительной стабильности такого психического образования, как психическое состояние. В качестве данной «буферной зоны», на наш взгляд, выступает переживание субъекта (см. рисунок 1).

ПЕРЕЖИВАНИЕ
(буферная зона)

ПРОЦЕССЫ-----СОСТОЯНИЕ

Рис. 1. Переживание как «буферная зона» в системе взаимоотношений процессов и состояний субъекта

Таким образом, «буферная зона» в системе взаимоотношений психических процессов и состояний может рассматриваться как промежуточное звено, пограничная область между данными психическими явлениями, через которую может проявляться механизм, позволяющий осуществлять влияние качественных характеристик психических процессов на качественные характеристики психических состояний. По мере актуализации психических процессов осуществляется накопление промежуточных образований в «буферной зоне» до определенной «критической массы», по достижении которой происходит качественный переход состояния субъекта.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что *переживание является полисистемным явлением и входит в состав систем разного уровня и порядка*, начиная с высшего уровня – сознания и заканчивая психическими процессами и состояниями.

Полисистемные свойства переживания в системе «процесс–состояние»

В нашей работе рассмотрение полисистемных свойств переживания в системе «процесс–состояние» проводилось с использованием выделенных А. О. Прохоровым таких характеристик, как целостность, пластичность, сложность, организованность, устойчивость (см. Прохоров, 1994, с. 12).

Целостность (связность) является обобщающей характеристикой целого. «Целостность – внутреннее единство объекта, его отдифференцированность от окружающей среды, а также сам объект, обладающий такими свойствами» (Биологическая кибернетика, 1977, с. 533). Согласно В. А. Ганзену, целостность – это конкретная сущность объекта, мера единства системы, ее качественная характеристика (Ганзен, 1984). Для системы «процесс–состояние» она заключается в реально существующем взаимодействии между процессами и состоянием субъекта и осуществляется благодаря «буферной» функции переживания.

Пластичность означает изменение целого без нарушения единства и повторение целого в его изменении. Данная характеристика определяется уровнем значимости для субъекта актуализируемых процессов, а значит, глубиной, объемом, силой и т. д. переживания субъектом данных процессов, а также уровнем психического состояния, на фоне которого данные процессы актуализируются.

Сложность системы «создается возрастанием количества элементов, разветвленностью структуры и разнообразием внутренних связей...». С этой точки зрения, «нервная система высокоорганизованных животных и человека относятся к категории очень сложных, т. е. недоступных для поэлементного описания» (Биологическая кибернетика, 1977, с. 14). К тому же сложность означает многообразие различного и представляет информационный аспект. Система «процесс–состояние» относится к категории очень сложных, что определяется не только разветвленностью ее структуры, но и наличием многообразных разветвленных связей между ее компонентами.

Организованность означает упорядоченность системы, определенный порядок взаимоотношений, связей, действий. «Высота организации системы обеспечивается, главным образом, степенью разнообразия ее элементов и связей между ними, а также их множественностью, т. е. достаточной структурной и функциональной сложностью системы...». При этом «переход к более высокому уровню организации системы означает уменьшение ее энтропии... Отсюда необходимость притока энергии извне для того, чтобы повысить организованность системы» (там же, с. 13).

Таким образом, чем более сложной и организованной оказывается система «процесс – состояние», тем больше энергии необходимо для поддержания достигнутого уровня организации и тем выше ее устойчивость.

Устойчивость означает прочность целого, запас его потенциальной энергии, противодействующей разрушению. Каждая из составляющих конкретной системы обладает собственной энергией, которая циркулирует внутри нее. Вся систе-

ма удерживается как единое целое за счет энергий составляющих ее частей в зависимости от стадии существования системы. В начале развития системы доминирующую позицию занимают психические процессы в качестве пускового механизма данной системы. В промежуточной стадии включаются переживания, играющие роль опосредующего промежуточного звена. По мере развития системы все большее значение приобретает психическое состояние субъекта как относительно стабильное и конечное звено в данной цепи.

Б. Ф. Ломов писал, что «целостность психических явлений, их неразложимость «на кусочки» отмечается как одна из их фундаментальных характеристик. Будучи многообразными, психические явления выступают как явления одной природы. Поэтому они рассматриваются как система» (Ломов, 1996, с. 38). Вместе с тем система является *сложным, составным* целым, которое задается характеристиками основных его компонентов. В качестве функционально-структурных составляющих системы нами выделены телесный, эмоциональный и когнитивный уровни переживания, а также пространственно-временные и информационно-энергетические аспекты этого явления.

Б. Ф. Ломов указывал, что «современные данные позволяют утверждать, что психические явления по существу своему многомерны», подчеркивал, что «система психических явлений – многоуровневая и, по-видимому, строится иерархически» (там же, с. 42). Важным является также положение системного подхода, согласно которому, любая система всегда включена в качестве элемента или подсистемы в систему более высокого уровня иерархии – метасистему, откуда можно вывести характеристики, отражающие *взаимоотношения системы и метасистемы*.

На данном этапе исследований мы рассматриваем метасистемную принадлежность переживания как составляющую метасистемы – сознания человека.

Будучи открытыми, системы характеризуются *взаимоотношениями со средой*. Нами исследуются взаимоотношения переживания с другими психологическими системами: психическими процессами, состояниями и свойствами.

Система возникает, развивается, функционирует, разрушается под воздействием системообразующих, системосохраняющих и системоразрушающих факторов, что позволяет рассматривать *цикл существования и динамику переживаний*.

Литература

Асеев В. Г. Единство содержательной и динамической сторон мотивации // Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. Д. И. Завалишиной, В. А. Барабанщикова. М., 1990. С. 78–85.

Берталанфи Л. Общая теория систем: Критический обзор // Исследования по общей теории систем. М., 1989. С. 97–115.

Биологическая кибернетика / Под ред. А. Б. Когана. М., 1977.

Бир С. Кибернетика и управление производством. М., 1963.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.

Выготский Л. С. Психология. Т. 2. М., 1982.

Ганзен В. А. Системные отношения в психологии. Л., 1984.

Завалишина Д. И., Барабанщиков В. А. Детерминация и развитие психики // Принцип системности в психологических исследованиях / Под ред. Д. И. Завалишиной, В. А. Барабанщикова. М., 1990. С. 3–10.

Корниенко А. Ф. Общая теория эмоциональных психических процессов. Казань, 2005.

Крюгер Ф. Сущность эмоциональных переживаний // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. С. 113–134.

Левитов Н. Д. О психическом состоянии человека. М., 1964.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 1996.

Мирошников Ю. Ш. Познавательная сущность эмоциональных состояний: Дис. ... канд. философ. наук. Свердловск, 1975.

Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 1996.

Прохоров А. О. Психические состояния и их функции. Казань, 1994.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. М., 1989.

Фахрутдинова Л. Р. Пространственно-временные и энергетические основания взаимоотношений психических процессов и состояний: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2001.

Хухлаев О. Е. Психология переживания в контексте культурно-исторической типологии // Вопросы психологии. М., 2005. № 5. С. 19–26.

Шаров А. С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии. М.–Воронеж, 2004. № 1 (37). С. 214–226.

CASE STUDY КАК МЕТОД: ПОДХОДЫ К ЕГО ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ ВОЗМОЖНОСТЯМ¹

Н. Е. Харламенкова (Москва)

Проблема соотношения единичного и общего в философии

Издавна в науке, прежде всего в философии, существовал вопрос о роли единичного в понимании всеобщего. В античной философии оба явления этих уровней рассматривались как неразрывное единство, соотношение качественной определенности какого-либо объекта или системы объектов и некоторой количественной величины. В Средние века в русле номинализма появилась традиция разделять единичное и всеобщее по принципу реальности. При этом единичное понималось как реальное, а всеобщее – как номинальное, т. е. как содержание, представленное в мыслях и понятиях (Дж. Локк). «Всеобщность не принадлежит самим вещам, которые по своему бытию все единичны, не исключая тех слов и идей, которые общи по своему значению» (цит. по: Философская энциклопедия, 1962, с. 103).

Наиболее интересные взгляды на единичное и всеобщее были высказаны Гегелем, который, продолжая рассматривать всеобщее только как мысль, утверждал, что единичное есть момент различия, определенности, который отсутствует в абстрактном тождестве, в обобщенной идее. Единичное трудноуловимо и мимолетно; оно существует в пространстве настоящего, «здесь» и «теперь», выражается в особенном и непостижимо для мысли. Если далее следовать логике Гегеля, утверждал Фейербах, то можно открыть для себя такую абстрактную единичность, которая сливается с всеобщностью, что делает подлинную единичность, опирающуюся на достоверность чувств, непостижимой. Аналогичным образом и мышление, возведенное Гегелем в ранг всеобщего, согласно его логике, существует вне пространственно-временных отношений, и потому его специфику невозможно увидеть в контексте топологии и хронологии. На самом же деле, писал Фейербах, «я сам по существу нахожусь *здесь* и *сейчас*... и мышление есть деятельность, данная *здесь* и *теперь*, деятельность в пространстве и времени» (Фейербах, 1967, с. 379). Оспаривая мнение о том, что всеобщее не имеет чувственного компонента, а единичное лишено разумного основания, Фейербах доказывает существование подлинного, истинного разума в его индивидуальном проявлении и одновременно проявление чувств, которые переживаются всеми. Люди «взаимно понимают друг друга; они мыслят одинаково, так как одинаково чувствуют, так

как есть общие ощущения, свойственные всем» (там же, с. 380).

Трудности преодоления разрыва между общим и единичным нашли отражение в исследованиях по теории познания и логике. Бертран Рассел, обсуждая проблему общего знания, обращает внимание на ошибочность представлений о том, что слово «некоторые» означает меньшую степень общности, чем слово «все». Общие и частные высказывания обнаруживают связь через так называемые отрицательные суждения, в которых отсутствует подтверждение ранее высказанной мысли. В этом смысле, по мнению Рассела, отрицательное суждение всегда предполагает наличие возможного положительного ответа. «Восприятие только тогда ведет к отрицательному суждению, когда соответствующее ему утвердительное суждение уже было высказано или, по крайней мере, осознано» (Рассел, 1957, с. 156). При этом отрицательное суждение не тождественно отрицательному факту. Например, суждение «это – не сангвиник» субъективно означает «это – сангвиник» с отрицанием. Объективно же оно предполагает наличие определенного типа темперамента у данного человека – либо меланхолического, либо холерического, либо флегматического. Безусловно, перечисление всех вариантов единичного явления еще не эквивалентно общему, но, тем не менее, предполагает возможность проведения специального анализа различных проявлений индивидуальности с целью перехода от частного к общему.

Кроме принципа отрицательных суждений, предпринимались и другие попытки установления диалектической связи всеобщего и единичного. Одной из заслуживающих внимания идей является *принцип аналогии*. В «Новой истории философии» Куно Фишер замечает, что если бы в природе не было аналогии, то в естествознании не было бы законов. «Чтобы достигнуть общих положений, общих истин, опыт должен соединить аналогию с наведением... Аналогия делает из случаев законы» (Фишер, 1863, с. 197). Благодаря так называемому естественному закону аналогии «все вещи, совмещающиеся в мироздании, принадлежат к одному семейству, связаны между собою сродством, сохраняющимся при величайшем многообразии индивидуальных различий и не исчезающим даже на расстоянии от одной крайности к другой» (там же, с. 197). Метод аналогии включает в себя особые процедуры сравнения объектов по определенным критериям. В данном случае именно критерии становятся существенно важными факторами, определяющими возможность достоверного перехода от единичности к всеобщности.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 10-06-00301а.

Разнообразие точек зрения на единичное и всеобщее позволяет сделать заключение о сложности поставленной в науке проблемы и неоднозначности ее понимания. Однако многие из авторов сходятся во мнении, что действие общего закона выражается в единичном и через единичное, «а всякая новая всеобщая форма (закономерность) всегда вначале выступает в действительности в виде единичного исключения из всеобщего правила» (Философская энциклопедия, 1962, с. 103).

Постановка проблемы диалектического единства всеобщего и единичного привела к необходимости решения ряда гносеологических вопросов, в частности проблемы метода исследования. Одним из таких решений стала идея В. Виндельбанда о разделении наук не по предмету, а по стратегии научного поиска. В результате этого были выделены номотетический и идиографический методы, с помощью которых получают общее и универсальное представление об объекте исследования, с одной стороны, и уникальное, единичное, неповторимое знание – с другой. Именно с этого момента разделение единичного и всеобщего приобрело свою особую специфику, в которой единичное стало описываться не только в аспекте уникального, т. е. с точки зрения несоответствия общему, отличия от него, но и в аспекте всеобщего (универсального), т. е. с точки зрения степени соответствия ему. Важность этого уточнения заключается в том, что единичное перестало оцениваться как дискретная (прерывная) единица, прямо противоположная всеобщему; оно приобрело недизъюнктивный характер (Брушлинский, 1988).

В психологии проблема ориентации на универсальное/уникальное знание была актуальна всегда, однако наибольшей остроты ее обсуждение достигает в конце первой – начале второй трети XX в., прежде всего, благодаря работам Гордона Оллпорта, в которых ее разрешение было сформулировано в виде основного положения разработанной им оригинальной теории личности. Оллпорт полагал, что его теорию черт можно рассматривать как «конкретно приложимую» к бесконечному разнообразию форм личностного существования и в то же время как достаточно абстрактную, основанную на общепсихологических закономерностях. При этом он утверждал, что исследователь-психолог пользуется и номотетическим, и идиографическим методом.

Дискуссия по поводу применимости той или иной исследовательской стратегии ведется в психологии до сих пор. По мнению Е. Е. Соколовой, в этом вопросе основными противниками выступают «естественники» и «гуманитарии». Естественнонаучное направление в психологии ориентировано на поиск причинно-следственных зависимостей и установление объективных закономерностей, отдавая предпочтение номотетическому методу (Соколова, 1994). Гуманитар-

ная парадигма переносит акцент исследования на человека как «духовно свободную личность» и основывается на идее целевого детерминизма, используя идиографические техники. Несмотря на различия в позициях, каждая из альтернатив не может обойтись без того материала, который ею фактически табуирован: естественнонаучная – без анализа единичных случаев, а гуманитарная – без проведения обобщений и установления зависимостей. Только в этом случае противостояние подходов оправданно, конструктивно и имеет смысл.

Взаимное пересечение двух направлений обнаруживает себя в указанном нами выше недизъюнктивном характере единичного, которое в таких случаях обозначается термином «индивидуальное». Дискретность же единичного чаще всего связана с применением другого термина – «уникальное». Тогда противостояние естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии ощущается как наиболее значительное и весьма деструктивное. Подчеркивая важность понимания единичного именно в аспекте индивидуального, С. Л. Рубинштейн считал, что «свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее» (Рубинштейн, 1959, с. 119).

Методы анализа конкретных случаев

Анализ проблемы единичного/всеобщего на методологическом и теоретическом уровнях исследования привел к появлению группы конкретных методов, которая была обозначена термином «case study», или методом анализа единичного случая. Анализ единичного случая как метод относится к классу исследовательских процедур, которые включают в себя приемы оценивания и сравнения индивидуальных признаков конкретной личности с показателями «нормативных контрольных групп» (А. П. Корнилов, Т. В. Корнилова). Вследствие этого реализуется один из вариантов номотетического метода, а феномен «единичности случая» теряет свою специфику, т. е. индивидуальный характер.

Поиск новых обоснований метода «case study» требует сопоставления разных взглядов на его применимость. Традиционная позиция состоит в понимании метода (1) как процедуры индивидуального тестирования одного испытуемого; (2) как приема анализа клинического случая в патопсихологии; (3) как доэкспериментального плана эмпирического исследования; (4) как любого отклонения от среднего, часто называемого термином «выброс». В ходе обсуждения функциональной направленности метода (И. О. Александров, Н. Е. Максимова, Н. Е. Харламенкова) было пока-

зано, что единичный случай – это вопрос процессуального характера, лишь частично ориентированный на результаты оценки, т. е. на сравнение индивидуальных данных с нормативными показателями. На самом деле, единичность отдельного случая проявляется до начала его опознания как «одного из многих» случаев и представляет собой либо определенный этап в индивидуальном обследовании конкретной личности, на котором выявленные признаки пока еще не сопоставлены с эталонными и нормативными данными, либо действительно уникальное явление, которое, благодаря умелости ученого, привело к открытию нового в исследуемой области знания.

Модели соотношения единичного и общего

На основе проведенного анализа состояния проблемы «case study» можно выделить две модели, на которые, соответственно, ориентированы два типа исследователей, работающих с этим методом.

Первая модель реализует такой подход, благодаря которому *единичное сводится к общему*. Исследователь подтверждает свою гипотезу о том, что конкретный индивид принадлежит к группе нормы. В данном случае единичность обнаруживает себя только на этапе сбора данных, когда сопоставление с нормативными показателями еще не проведено. Модель изображена на рисунке 1.



Рис. 1. Модель, ориентированная на доказательство универсальности единичного

Единичное здесь тяготеет к универсальному и становится его подтверждением и воплощением.

Вторая модель реализует иной подход. В нем единичное интерпретируется как то, что нельзя отнести к общему. Исследователь опровергает гипотезу о принадлежности индивида к группе нормы. Единичность обнаруживается не только на этапе сбора данных, но и в результате сравнения конкретных показателей с нормативными. Модель представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Модель, ориентированная на поиск уникальности единичного

Единичное обнаруживает себя как такое не-общее, которое еще не описано в терминах универсального и поэтому оценивается как уникальное.

Основная проблема заключается в том, что обе модели существуют независимо друг от друга и привлекаются исследователями обеих конфлик-

тующих парадигм – естественнонаучной (номотетический метод и модель единичное–общее) и гуманитарной (идиографический метод и модель уникальное–единичное). Во многом расхождение в понимании метода единичного случая вызвано тем, что он рассматривается только с точки зрения *способа* сбора данных, где термин «единичное» обозначают отдельный объект исследования, отдельного человека.

Современный взгляд на метод «case study» позволяет провести границы между *способом* организации сбора данных (индивидуальным или групповым) и *направленностью* отдельных исследовательских приемов. С нашей точки зрения, метод «case study» применяется с целью изменения позиции экспериментатора, который, получив необходимую и достаточную информацию о *проявлениях* изучаемого феномена, стремится раскрыть психологические механизмы, обеспечивающие особый статус этого явления в системе других явлений, раскрыть его сущность. Наша позиция состоит в том, что метод единичного случая следует рассматривать не столько в координатах «единичное–всеобщее», как это принято обычно, сколько в координатах «явление–сущность».

Для более строгого изложения собственной точки зрения следует представить соответствующую (третью) модель метода единичного случая, в которой термин «единичное» заменен термином «индивидуальное». Суть этой модели состоит в том, что она учитывает оба полюса сравнения – уникальное и универсальное и схематически выглядит следующим образом (см. рисунок 3):

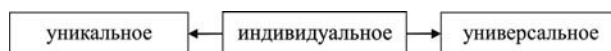


Рис. 3. Модель, ориентированная на учет равнозначности уникального и универсального

Индивидуальное в этой модели является той недизъюнктивной единичностью, которая представлена множеством конкретных случаев, распределенных в пространстве признаков – от уникального до универсального. Продолжая анализ предложенной нами модели, сразу же отметим, что она обладает определенными недостатками. Наиболее существенное ограничение модели состоит в ее эклектичности, которая обнаруживается в соединении дискретных (уникальное и универсальное) и непрерывных (индивидуальность) величин. Мы говорим о дискретности универсального, имея в виду необходимую и достаточную, а значит, ограниченную совокупность признаков, описывающую *общее*, и о прерывности уникального, полагая, что оно включает в себя множество *единичных случаев*, расположенных непоследовательно. Существенное отличие этой модели от двух предыдущих состоит в том, что в ней

устранен традиционный для философии контраст между единичным и универсальным и привычный для психологии разрыв между единичным и уникальным. Однако при всей существенности внесенных изменений предложенную нами модель «уникальное–индивидуальное–универсальное» можно использовать только как промежуточный вариант между двумя первыми и новой моделью, в которой представление о методе единичного случая претерпело принципиальные качественные изменения.

Новая модель метода единичного случая строится на иных, по сравнению с предыдущими схемами, основаниях. Первые три модели возникли в логике дихотомии «единичное–всеобщее». Новая модель создается в пространстве проблемы «явление–сущность». Прежде чем переходить к окончательно принимаемой нами (четвертой) модели метода единичного случая следует раскрыть смысл категорий «сущность» и «явление».

Обычно под сущностью понимают действительное содержание предмета, постижение которого составляет задачу науки (Философская энциклопедия, 1970, с. 168). «Сущность – это относительно устойчивая совокупность наиболее глубоких, внутренних свойств, связей и отношений предмета, его происхождение, характер и направление развития, и являющаяся основой различных внешних явлений, за которыми она скрыта и в которых проявляется» (Никитин, 1961, с. 4). В отличие от сущности, явление познается эмпирическим путем, составляет основу чувственного опыта. «Явление – это подвижная, сравнительно легко изменяющаяся совокупность многообразных, внешних, непосредственно открытых чувствам свойств, связей и отношений предмета, представляющая собой способ проявления, обнаружения сущности» (там же, с. 4).

В истории философии обсуждение проблемы объективности сущности и явления было одним из предметов спора между различными философскими течениями. Выделяются три линии идеалистического толкования сущности и явления. Первая утверждает идеальность сущности и материальность явления (Платон, Гегель); вторая понимает сущность как объективное, независимое от человека, а явление – как субъективное событие (Кант); третья объявляет явление и сущность субъективными по своей природе (прагматизм, неопозитивизм).

При обсуждении взаимосвязи сущности и явления не менее важной остается проблема их соотношения. В литературе называется несколько противоречий, возникающих между данными категориями. Это, прежде всего, определяющий характер сущности и определяемый характер явления; завуалированность сущности и непосредственность явления; интенсивность (глубина) сущности и экстенсивность (широта) яв-

ления; единообразие сущности и многообразие явлений. Несовпадение сущности и явления возникает вследствие разной по глубине и сложности их познаваемости. Явления как внешние, наблюдаемые или легко выявляемые особенности объекта исследования могут быть достаточно быстро измерены; определение сущности требует иного подхода, в первую очередь умения правильно строить рассуждения относительно связи между совокупностью явлений и самой сущностью предмета. Иными словами, «отделение форм проявления от внутреннего содержания, от сущности есть результат истории противоречий самой сущности. Совпадение, тождество сущности и явления достигается лишь через опосредование сущностного содержания, через анализ промежуточных звеньев» (Философская энциклопедия, 1970, с. 169).

Возвращаясь к последней модели метода единичного случая, следует подчеркнуть, что применяемый в разных науках и, в частности, в психологии подход может быть полезен на всех этапах изучения объекта исследования. На начальном этапе анализ единичного случая служит отправной точкой в формулировке проблемы и вытекающих из нее гипотез, хотя при этом велика опасность подмены гипотетико-дедуктивного вывода индуктивным и значительна угроза внутренней и внешней валидности исследования. На более поздних этапах исследования метод единичного случая служит для выявления сущностных свойств изучаемого предмета, для изменения стратегии научного анализа, т. е. перехода от внешних проявлений к внутренним механизмам, от изучения функциональных к структурно-генетическим особенностям объекта исследования.

Схема предлагаемой нами последней модели метода единичного случая включает в себя множество проявлений изучаемого конструкта. Они (через обобщение) организуются в уровневую структуру индивидуальности, выражая сущностные особенности предмета исследования (см. рисунок 4).

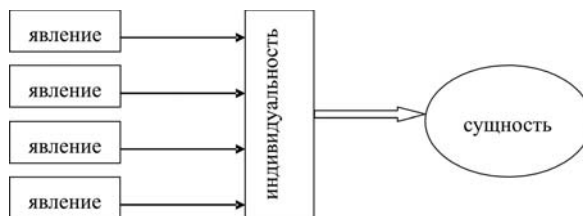


Рис. 4. Модель метода единичного случая, ориентированная на раскрытие глубинных сущностных особенностей предмета исследования

Различия в понимании «case study» были продемонстрированы на уровне теоретического анализа альтернативных позиций (моделей): 1) доказательства универсальности единичного (1 модель); 2) поиска уникальности единичного (2 модель)

и 3) раскрытия глубинных сущностных особенностей предмета исследования (4 модель).

Теперь сопоставим варианты «case study» на примере конкретной проблемы, при этом исключив из анализа третью модель метода единичного случая вследствие ее промежуточного характера. Удачной иллюстрацией степени продуктивности разных исследовательских подходов является проблема формирования половой идентичности в норме и при аномалиях полового развития, особенности изучения которой будут представлены в статье в пространстве трех точек зрения.

Термином «половая идентичность» обозначается представление о себе как о человеке определенного пола с типичными для него особенностями поведения и обобщенными суждениями о мужественности или женственности (Ткаченко, Введенский, Дворянчиков, 1998; Тайсон, Тайсон, 1998). По мнению многих авторов, изучение половой идентичности и ее оценка могут быть проведены с помощью проективных тестов. Выбор данных методов обусловлен тем, что они относятся к классу идиографических техник.

Для сравнения выделенных нами моделей сопоставлялись результаты тестирования девушек с нормальным и аномальным половым развитием. Отклонения в половом развитии были представлены различными синдромами, объединенными рядом общих особенностей – хромосомными аномалиями, первичной аменореей и неразвитыми вторичными половыми признаками (Уварова, Харламенкова, Астахова, 2003). В этом случае единичность какого-либо события эквивалентна выбору одного конкретного примера либо небольшой группы случаев, которые анализируются более подробно, по сравнению с исследованием большой выборки испытуемых.

Первая модель строится на предпочтении обследования одного испытуемого с целью диагностики его индивидуальных особенностей и определения их соответствия/несоответствия нормативным данным. Результаты обследования сводятся к общим результатам: либо к показателям нормы, либо к тем показателям, которые не соответствуют норме, но тоже являются общими, поскольку описывают определенный, уже известный класс явлений. В нашем случае это может быть определение частоты идентификации испытуемого с мужскими и женскими персонажами с помощью Тематического апперцептивного теста (ТАТ). В исследовании принимали участие девушки с синдромом Свайера (кариотип 46ХУ), для которых характерны первичная аменорея, отсутствие соматических аномалий развития, высокий рост (на 6–7 см превышающий возрастную норму), пропорциональное телосложение, отсутствие развития молочных желез, индифферентное строение наружных половых признаков, отсутствие яични-

ков, низкое содержание половых стероидных гормонов – тестостерона и эстрогена. Результаты обследования не выявили различий между девушками с нормальным и аномальным половым развитием по частоте идентификации с мужскими персонажами, изображенными на таблицах ТАТ (по критерию Манна–Уитни $U = 223,5$ при $\alpha = 0,7$). Однако по показателю идентификации с женскими персонажами можно было констатировать наличие статистически значимых различий между двумя исследуемыми выборками ($U = 97$ при $\alpha = 0$). Несмотря на то, что девушки с синдромом Свайера реже идентифицируются с женскими персонажами, эти особенности не являются уникальными, поскольку тоже могут быть описаны в терминах «общего». Мы не будем останавливаться на интерпретации результатов, скажем только, что в данном случае термином «единичность» обозначают процедуру проведения тестирования на одном или нескольких испытуемых, понимая под методом единичного случая особую организацию эмпирического исследования. В результате сбора данных случаи, не описываемые в терминах общего (нормы), либо исключаются из анализа, либо описываются по признакам не-нормы, т. е. тоже в терминах общего.

Вторая модель также построена по принципу обследования одного или нескольких испытуемых. Цель исследования состоит в интерпретации единичных случаев с позиции уникального. С нашей точки зрения, реализация данной модели возможна в очень редких случаях – когда ученый действительно делает открытие, т. е. обнаруживает нечто новое, о чем еще не было известно. Но даже в этих исключительных случаях поиск новых фактов строится на предварительных умозаключениях и обобщениях, которые помогают обнаружить пробелы в знании и сформулировать оригинальные гипотезы. Однако чаще всего в русле модели «уникальное–единичное» реализуется такой подход, когда исследователь объясняет полученные результаты как уникальные, которые на самом деле таковыми не являются. Следует назвать, по крайней мере, два исхода такого понимания метода единичного случая. Первый состоит в анализе конкретного примера как особенного, без проведения необходимых сравнений и обобщений. Ценность подобного исследования для науки и практики невелика, поскольку анализ случая не раскрывает нового содержания и не подтверждает известного. Он просто нечто констатирует. Примером такого подхода может быть анализ результатов тестирования методом «Рисунок человека» одной испытуемой с синдромом Свайера. Экспериментатор перечисляет отдельные особенности обследуемой личности, не проводя их интерпретации. Второй вариант этой модели предполагает некоторое обобщение, однако принцип его проведения создает предпосылки

для неверных умозаключений. Это так называемый индуктивный путь построения логического вывода, осуществленный по принципу от частного к общему (Ф. Бэкон; Дж. С. Милль). Для сравнения можно сказать, что в современной экспериментальной психологии главное предпочтение в проведении достоверного исследования отдается гипотетико-дедуктивному выводу. Ссылаясь на работы К. Поппера, Т. В. Корнилова пишет, что принцип индукции построен на идее многократного повторения события, что само по себе не является критерием истинности теоретического положения (Корнилова, 1997). В отличие от индуктивного, дедуктивный вывод, т. е. рассуждение от общего к частному, учитывает данные «за» и «против» и на основе принципа асимметрии вывода позволяет верифицировать либо фальсифицировать гипотезы. Обе модели метода единичного случая работают в парадигме «единичное – общее», причем первая из них проверяет степень сходства отдельного случая с нормой, а вторая – степень отличия от нее.

Последняя (четвертая) модель учитывает достоинства метода единичного случая для проведения более глубоких исследований в конкретной области знания с целью перехода от оценки отдельных проявлений к сущностным особенностям объекта исследования. Обсуждаемая нами модель представлена триадой «множество явлений–индивидуальность–сущность». Ее особенность состоит в том, что исследователь переходит от единичного случая как отдельного объекта исследования (например, испытуемого) к оценке этого объекта с точки зрения тех качеств (проявлений), которыми он наделен и которые, на уровне индивидуальности, выстраиваются в определенную иерархию. Теоретическое обоснование и интерпретация иерархических отношений в терминах психологических механизмов и составляют сущность изучаемого явления. Большинство психологических исследований остаются на уровне оценки отдельных проявлений, не переходя к модели индивидуальности, и, тем более, к анализу сущности явления. Достоинство метода единичного случая состоит в том, что, используя возможность детализированного анализа конкретного явления, можно формулировать гипотезы, в которых делаются предположения относительно структурных и динамических особенностей объекта исследования, реализуемых посредством психологических механизмов. Метод не позволяет изучить сущность непосредственно. С нашей точки зрения, анализ сущности происходит в процессе аналитико-синтетической деятельности. Тем не менее, при правильном построении исследования метод дает материал, который может быть переведен на язык сущностного. При этом основной целью метода единичного случая остается выявление психологических механизмов, обеспечивающих

устойчивость и динамичность системы. Реальная опасность кроется лишь в том, адекватно ли представлена сущность в исходной совокупности явлений. Явления могут выражать сущность неполно, поверхностно или неверно. Последний вид явлений получил название видимости, или кажимости (Никитин, 1961).

Резюмируя все сказанное выше, еще раз подчеркнем, что в рамках последней и принимаемой нами модели метода единичного случая исследователь изучает отдельные проявления сущности какого-либо феномена, рассматривая их как необходимую и достаточную совокупность отдельных признаков, хорошо описывающую сущность, которая в ходе исследования выстраивается в иерархию или систему. Задача исследователя – провести анализ исходных признаков, выделить психологические механизмы, обеспечивающие их иерархическое строение и осуществить интерпретацию полученных зависимостей в терминах сущностных характеристик.

Нередко при изучении половой идентичности исследователь удовлетворяется выявлением того, насколько часто отдельно взятый испытуемый или группа обследуемых лиц идентифицируется с женскими/мужскими фигурами (ТАТ) или какой из рисунков (своего или противоположного пола) рисуется первым (тест «Рисунок человека»). По существу, экспериментатор остается на уровне описания ограниченного количества явлений. При этом для определения качественного своеобразия (сущности) мужской или женской идентичности этого недостаточно.

Для реализации 4-й модели метода единичного случая был сформулирован ряд задач, результаты выполнения которых позволили нам сделать следующие выводы.

Во-первых, выделены основные проявления половой идентичности. Это традиционно определяемые представления о себе как о человеке определенного пола, отношение к себе и полоролевые стереотипы. Дополнительно в исходный перечень явлений, отражающих сущность половой идентичности, были включены такие же показатели объекта противоположного пола и представления о родителях – об отце и матери. Важность последнего дополнения была верифицирована тем, что отец и мать выполняют разные функции в формировании половой идентичности. Отец оказывает дифференцирующее влияние на подростка, юношу/девушку, усиливая черты мужественности или женственности соответственно у сына или дочери. Позиция матери состоит в сглаживании акцентуаций, осуществлении функций опеки и поддержки. Оказалось, что отношения дочери с матерью и отцом строятся по принципу триады, а отношения сына – по принципу диады. Все эти тонкие моменты можно выделить только с помощью метода единичного случая.

Во-вторых, согласно представленной модели метода единичного случая, проявления половой идентичности должны быть определенным образом структурированы. Только в этом случае имеет смысл говорить о сущностных особенностях изучаемого конструкта. На данном этапе исследования выявлены некоторые психологические механизмы, которые позволяют осуществлять такую связь. Среди них – механизмы, определяющие специфику контакта между отцом и сыном/дочерью. В отношениях с девочками/девушками отец реализует стратегии разотождествления дочери с матерью и механизм поддержания фемининности. В коммуникации с мальчиком/юношей отцовское влияние обнаруживается в проекции на сына черт мужественности и в реструктурировании отношений сына с матерью. В последнем случае диада «мать–сын» рассматривается отцом как адекватное психологическое пространство, в рамках которого возможно первоначальное накопление маскулинного опыта. Относительно влияния матери на детей разного пола известно, что в норме ее отношения с дочерью строятся на основе механизмов идентификации, однако в наших собственных исследованиях изучение роли матери в отношениях со своими детьми пока еще остается в гипотетическом виде.

В-третьих, посредством выделенных механизмов отдельные проявления конструкта образуют уровневую структуру. В нашей модели индивидуальность не эквивалентна единичности; она представляет собой систему, которая универсальна для всех случаев, но при этом не исключает возможности увидеть особенности единичного случая. На данном этапе исследования индивидуальность представлена следующими уровнями: мужественностью, женственностью и нейтральными особенностями, которые являются зоной неопределенности, включающей в себя черты, способные изменить вес «мужского» или «женского» в структуре половой идентичности (такие, например, как прическа, одежда, привычки, манера говорить и др.) (см. рисунок 5).



Рис. 5. Структурные компоненты половой идентичности

Пока математическая реализация этой модели затруднена, но мы убеждены в том, что для раскрытия сущности половой идентичности недостаточно простого измерения количества идентификации с мужским или женским персонажем

(ТАТ) или определения, какая из фигур – мужская или женская – нарисована первой («Рисунк человек»).

Последний момент – раскрытие сущности половой идентичности. Думается, что она не может быть выражена простым количественным показателем, ибо речь идет не о совокупности признаков, а об их структуре и качестве. Пока мы не владеем соответствующим материалом, но можем уверенно сказать, что практика исследования больных с отклонениями в половом развитии позволяет сформулировать гипотезы о качественном своеобразии мужской и женской половой идентичности. В совместном исследовании, проведенном с И. А. Киселевой¹, убедительно показано, что в ходе заместительной гормональной терапии девушек с синдромом тестикулярной феминизации (СТФ) наблюдается интересная тенденция: при переходе от смешанной (диффузной) к женской половой идентичности появляются не позитивные, а негативные переживания. Подобный факт подтверждает наше предположение о том, что разные типы половой идентичности характеризуются не только количественным, но и качественным (структурным) своеобразием, которое не может быть раскрыто ни в терминах отдельных проявлений половой идентичности, ни в описании психологических механизмов, ни посредством выявления весового соотношения мужского и женского в структуре индивидуальности. Задача научного поиска состоит в том, чтобы сделать своеобразный скачок в обобщении и раскрыть существо мужского и женского через анализ сущности этих переживаний.

Итак, функциональные возможности метода единичного случая гораздо шире тех, которые ему обычно приписывают. Задача применения метода состоит в том, чтобы перейти от иллюстрации общей закономерности, с одной стороны, и тенденции поиска уникального – с другой, к такой организации исследования, которая позволит реализовать хотя бы часть возможностей, предоставляемых методом.

Литература

Брушлинский А. В. О категориях непрерывное и прерывное, качество и количество в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С. 120–137.

Корнилова Т. В. Введение в психологический эксперимент. М., 1997.

Корнилов А. П., Корнилова Т. В. Специфика патопсихологического эксперимента как метода «анализ единичного случая» // Методы исследо-

¹ Харламенкова Н. Е., Киселева И. А. Тестикулярная феминизация как медицинский и психологический феномен (в печати).

вания в психологии: квазиэксперимент: Учеб. пособие для вузов. М., 1998. С. 138–171.

Никитин Е. П. Сущность и явление. М., 1961.

Рассел Б. Человеческое познание. М., 1957.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. М., 1994.

Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.

Ткаченко А. А., Введенский Г. Е., Дворянчиков Н. В. Судебная сексологическая экспертиза. Т. I. М., 1998.

Уварова Е. В., Харламенкова Н. Е., Астахова Н. А. Возможности заместительной гормональной терапии в решении проблем психосоциальной адаптации девочек с первичным эстрогенным дефицитом // Акушерство и гинекология. Женские болезни. 2003. № 5. С. 39–45.

Фейербах Л. Отношение к Гегелю // Л. Фейербах. Собр. произв. В 3 т. Т. 3. М., 1967.

Философская энциклопедия. Т. 2 / Под ред. Ф. В. Константинова и др. М., 1962.

Философская энциклопедия. Т. 5 / Под ред. Ф. В. Константинова и др. М., 1970.

Фишер К. История новой философии. СПб., 1863.

К ВОПРОСУ О РЕЛЯЦИОННЫХ ИЗМЕРЕНИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

М. А. Харченко (Воронеж)

Экспериментальная психология, как и любая экспериментальная наука, отражает окружающий мир путем анализа наблюдений и измерений. Согласно С. Стивенсу, под *измерением* понимается процедура приписывания чисел объектам изучения в соответствии с определенными правилами. Измерительные процедуры позволяют устанавливать количественные связи между изучаемыми характеристиками объектов – сравнивать объекты между собой или классифицировать их по тому или иному признаку.

Традиционно психологи занимаются измерением достижений индивидов, их способностей, черт личности и состояний. Измерение достижений предполагает понимание того, насколько индивидуум успешен в определенной области; измерение способностей направлено на установление уровня когнитивной успешности в определенной области; личностные черты отражают стиль поведения человека, а их измерение помогает психологу делать предположение о том, каким образом индивидуумы будут вести себя большую часть времени. Зачем психологу необходимо владеть широким набором измерительных процедур, уметь ориентироваться в них и, в случае необходимости, модифицировать стандартные измерительные процедуры?

Во-первых, без проведения измерений невозможно провести ни одно психологическое исследование. Измерение в психологии – одна из наиболее важных проблем, от решения которой во многом зависит успех конкретного исследования, качество получаемой информации. Только точные измерения психологических свойств индивидов позволяют проверять психологические теории. Различие, связанное с измерением, является одним из наиболее важных различий между психологией и другими гуманитарными науками. Например, филолог, анализируя произведения, с удовольствием

высказывает предположения по поводу личности героев, их мотивов, характера, настроений. И хотя эти высказывания могут быть высокопрофессиональными, они *не являются научными* в том смысле, что их ошибочность не может быть когда-либо доказана. Остальные методы при определенных условиях также способны обеспечить достаточно точное понимание сути человека: выдающиеся произведения литературы, религиозные тексты, психоаналитические интерпретации, бабушкины сказки и «здравый смысл» могут оказаться как абсолютно реальными, так и вовсе ошибочными. Проблема заключается в том, что доказать это невозможно, потому что проверить правильность какой-либо теории можно лишь с помощью измерительных процедур. Без точного измерения грамотно операционализированных теоретических понятий или положений теория оказывается, по существу, непроверяемой и теряет свою научную ценность¹.

Во-вторых, измерительные процедуры нашли широкое применение в прикладной психологии. Специалисты по психологии труда используют их для оценки потенциала нанимающихся на работу соискателей; педагогические психологи при помощи измерений выявляют трудности в обучении; медицинские психологи пользуются измерительными процедурами для выделения особых типов личности (например, с повышенным риском сердечно-сосудистых заболеваний). Чрезвычайно важно, чтобы психолог понимал, как эти инструменты конструируются, как может и должна интерпретироваться получаемая с их помощью информация и что может исказить результаты измерения. К сожалению, приходится

¹ При этом не следует думать, что психологическое исследование исчерпывается измерением, так как целью деятельности психолога является решение с помощью измерений более сложных психологических задач.

признать, что некоторые (иногда широко распространенные) измерительные шкальные процедуры построены с ошибками и фактически дают недостоверную информацию об изучаемом явлении. Самые распространенные ошибки – использование неадекватных методов измерения и их неверная интерпретация.

Измерение предполагает приписывание чисел объектам изучения в соответствии с определенными правилами. Алгоритм, согласно которому каждому эмпирическому объекту ставится в соответствие некоторое число (или совокупность чисел), называется *способом (методом) шкалирования*. Все множество различных измерительных процедур, применяемых в психологии, является, таким образом, процедурами построения шкал психологических переменных.

Первые методы построения психологических (субъективных) шкал были разработаны в психофизике (Фехнер, 1860; Терстоун, 1927; Стивенс, 1937, 1955; Экман, 1965). Основной задачей являлось определение соотношения физических параметров стимуляции и соответствующих им субъективных оценок человеческих ощущений. Другими словами, задача заключалась в нахождении психофизической функции $R = f(S)$, где S – значение физического параметра стимула, а R – значение субъективной реакции. Процедуры построения одномерных шкал позволили решить задачу построения точной психофизической функции в области простых ощущений (видимая яркость, громкость различных звуковых тонов, тяжесть и т. п.) и в настоящее время чрезвычайно распространены не только в различных областях познавательных процессов, но и в психодиагностике эмоций, интеллекта и т. д. Однако при этом возникает проблема адекватности числовых отношений относительно типа измерительной шкалы.

Числовое отношение является адекватным, если для любых шкальных значений рассматриваемых объектов оно инвариантно относительно допустимых преобразований используемой шкалы. По типу построения одномерные психологические шкалы делятся на номинативные, порядковые, интервальные и реляционные, образующие своеобразную иерархию. Тип шкалы определяется соответствующими допустимыми преобразованиями (операциями). При этом совокупность допустимых преобразований шкал более низкого типа полностью включается в совокупность допустимых преобразований шкал более высокого типа. Каждый тип шкалы требует также применения адекватных математических методов обработки данных.

Шкалой самого высокого типа является *реляционная шкала* (шкала отношений), которая строится на отношениях эквивалентности, порядка, равенства субъективных интервалов и отношений. Психологические функции, полученные

по результатам реляционных измерений, являются точными и практически всегда однозначными. Примерами реляционного шкалирования являются измерение массы, времени, длины, температуры по шкале Кельвина, порогов чувствительности.

Реляционное преобразование – это положительное преобразование подобия $f(x) = ax (a > 0)$, оставляющее без изменения отношения между объектами:

$$\frac{\Delta x_1}{\Delta x_2} = \frac{a \cdot \Delta x_1}{a \cdot \Delta x_2}.$$

Преобразование подобия требует наличия на шкале абсолютной нулевой точки. Фиксацию нулевого объекта (стимула) на шкале можно рассматривать как задание начала отсчета величины шкальных значений.

Для анализа значений, полученных в реляционной шкале, можно использовать любую статистическую оценку: среднее арифметическое, среднее геометрическое, медиану, квантили, среднее квадратическое отклонение, межквартильный размах, причем можно сравнивать не только сами значения оценок, но и их разности и отношения. Это возможно по той причине, что допустимые преобразования для среднего

арифметического $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum x_i$, среднего геометрического $\bar{x}_g = \sqrt[n]{\prod x_i}$, $m = x_{0,5}$ (середины вариационного ряда), квартилей $Q_1 = x_{0,25}$, $Q_3 = x_{0,75}$ и среднего квадратического отклонения s задаются тем же самым преобразованием подобия $f(x) = ax (a > 0)$, что и сама реляционная шкала:

$$f(\bar{x}) = \frac{1}{n} \sum ax_i = a\bar{x};$$

$$f(\bar{x}_g) = \sqrt[n]{\prod ax_i} = |a| \bar{x}_g = a\bar{x}_g (a > 0);$$

$$f(s) = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum (ax_i - a\bar{x})^2} = |a| s = as (a > 0).$$

Таким образом, реляционная шкала облегчает оперирование с данными, позволяя производить операции их преобразования, описывать результаты в компактной форме (в единицах стандартных отклонений), применять параметрические статистические критерии и линейный коэффициент корреляции Пирсона.

$$r = \frac{\overline{\text{cov}(X, Y)}}{s_x s_y};$$

$$f(\overline{\text{cov}(X, Y)}) = \frac{1}{n-1} \sum (a_1 x_i - a_1 \bar{x})(a_2 y_i - a_2 \bar{y}) = a_1 a_2 \overline{\text{cov}(X, Y)};$$

$$f(r) = \frac{a_1 a_2 \overline{\text{cov}(X, Y)}}{a_1 s_x \cdot a_2 s_y} = r.$$

Преобразования вида $f(x) = x$ называются тождественными и задают абсолютную шкалу. Тождественные преобразования – это преобразования, которые оставляют без изменения любые соотношения между числами. Коэффициент линейной корреляции Пирсона является примером тождественного преобразования – он не зависит ни от единиц измерения, ни от характера самого измерения: исследователю неважно, какие переменные коррелируют друг с другом и как они измерены. Значение коэффициента корреляции не меняется при умножении всех значений одной или обеих переменных на одно и то же число или при прибавлении ко всем значениям одного и того же числа.

Существует два типа реляционных шкал: *первичные и производные*. Для первичных реляционных шкал субъективные операции над объектами (их оценка или сравнение) и числовые операции связаны друг с другом непосредственно, без промежуточной процедуры. Первичные реляционные шкалы основаны на проведении прямых измерений и позволяют получить количественную оценку психологической величины в реляционной шкале как непосредственный результат измерительной процедуры. Данные методы базируются на предположении о наличии у испытуемого внутренней шкалы измеряемого психологического признака, имеющей не только единицу измерения, но и начальную точку. Методы прямого шкалирования (например, метод установления заданного отношения и методы оценки величины) позволяют получить количественную оценку психологической величины в реляционной шкале как непосредственный результат измерительной процедуры.

Конструирование производных интервальных шкал осуществляется с помощью косвенных методов измерения и методически имеет более сложную структуру, сочетая в себе простоту «слабой» порядковой шкалы и точность «сильной» шкалы. Производные реляционные шкалы строятся с помощью дополнительной процедуры квантификации на базе первичной шкалы более низкого типа, т. е. на основе оценок порядка или эквивалентности при введении дополнительных теоретических допущений о виде эмпирического распределения или равенства мер во всех точках шкалы, а также ряда статистических манипуляций. Такие теоретические допущения о том, что исследуемые субъективные реакции обладают дополнительными свойствами кроме тех, которые установлены эмпирически, автоматически приводят к возникновению единицы измерения на порядковой или номинативной шкале, которая преобразуется сначала в интервальную, а затем – в реляционную. В качестве единиц расстояний между классами используются квантили теоретически выделенного распределения.

Реляционная шкала чаще всего строится на основе интервальной $I = \sigma z + a$. Для ее построения строится *нормативное распределение на базе эмпирического распределения баллов испытуемых, составляющих выборку стандартизации, с целью построения процентильной шкалы, показывающей долю (процент) испытуемых из выборки стандартизации, получивших данный или более низкий балл*. Переход к интервальной шкале осуществляется на базе выбранной модели теоретического распределения: процентильные ранги приравниваются к теоретическим вероятностям, с помощью которых вычисляются соответствующие z -квантили для выбранного распределения. Таким образом, построение нормативного распределения заключается в искусственном приведении эмпирического распределения к выбранной теоретической модели. В результате квантификации интервалы между исходными «сырыми» баллами переоцениваются в соответствии с моделью выбранного распределения, а вычисленные z -квантили образуют так называемую сигма-шкалу, определяющую расстояния между объектами в единицах стандартных отклонений. Измерение характеристики у отдельного испытуемого осуществляется путем определения местоположения его балла на кривой нормативного распределения. Например, $z = 2$ означает, что испытуемый показал результат, превышающий средний балл в выборке стандартизации на две сигмы.

Для перехода от интервальной к реляционной шкале необходимо выбрать начальную точку $z_0 = \frac{I_0 - a}{\sigma}$, исходя из психологического смысла изучаемой характеристики. Тогда квантильная реляционная шкала определяется по формуле:

$$z_R = z - z_0 = \frac{1}{\sigma}(I - a) - z_0,$$

а переход к любой другой реляционной шкале может быть осуществлен по формуле $R = \alpha z_R$. Например, температура может быть измерена как в интервальных шкалах Цельсия t и Фаренгейта $F = 1,8t + 32$, так и в реляционной термодинамической шкале температур:

$$T = t + 273,15 = 5/9(F - 32) + 273,15.$$

Нулевая температурная точка выбирается из физических соображений и здравого смысла. Так как температура – это величина, пропорциональная энергии теплового движения молекул, то пороговому значению соответствует значение температуры при нулевой энергии теплового движения молекул. Измеряя эту температуру, получаем следующие значения: $t_0 = -273,15^\circ\text{C}$; $F_0 = -459,67^\circ\text{F}$. Необходимо заметить, что шкала Цельсия здесь является «температурными квантилями».

Реляционная психологическая шкала строится таким образом, что точка абсолютного по-

рога принимается за нуль шкалы. Конечно, такие допущения справедливы не для каждого случая, однако там, где их можно сделать, возможно построить стабильную измерительную шкалу, основываясь на простых оценках.

Если изучаемая характеристика имеет в популяции показательный закон распределения $\varphi(x) = \lambda e^{-\lambda x}$ (например, волевое усилие), то процедура процентильной нормализации с последующим переходом к квантилям показательного распределения автоматически дает реляционную шкалу. Таким образом, порядковая шкала (процентили) непосредственно переводится в реляционную (квантили показательного распределения) ввиду того, что начальная точка отсчета изучаемой характеристики задается естественным образом.

Экспоненциальная реляционная шкала придает больший вес в дифференциации испытуемых по краю распределения: различия между испытуемыми, набравшими 10 и 5 процентилей в экспоненциальной реляционной шкале, меньше, чем различия между испытуемыми, набравшими 65 и 60 процентилей, а последние, в свою очередь, меньше, чем различия между испытуемыми, набравшими 95 и 90 процентилей, так как различия увеличиваются по мере возрастания измеряемых значений.

При построении реляционных шкал целесообразно ввести нормативное экспоненциальное распределение, имеющее единичные значения стандартных отклонений, являющихся мерой расстояний между объектами. Как известно, среднее квадратическое отклонение случайной величины, имеющей показательное распреде-

ление в популяции, равно $\sigma = \frac{1}{\lambda}$, следовательно, «единичной сигме» должно соответствовать значение параметра интенсивности $\lambda = 1$. Необходимо отметить, что математическое ожидание на такой нормализованной шкале будет совпадать со значением первого стандартного отклонения по причине того, что ожидание экспоненциально распределенной случайной величины совпадает со средним квадратическим отклонением: $M = \frac{1}{\lambda}$. Квантификация шкалы в этом случае будет осуществлена по формуле:

$$z_R = -\ln(1 - PR),$$

где PR – процентильные ранги испытуемых нормативной выборки.

В заключение хочется отметить, что, несмотря на имеющиеся математические возможности измерения многих психологических характеристик в реляционных шкалах, психологи используют реляционную шкалу ограниченно, в основном лишь при изучении познавательных процессов. Скорее всего, это связано с проблемами психологической интерпретации реляционной шкалы: все прекрасно понимают уровень мыслительных способностей человека, страдающего олигофренией в стадии идиотии, но ввести в психологическую практику понятие «абсолютной тупости» пока еще никто не решился. Аналогично, реляционное сравнение отношений типа «Петров умнее Иванова в 2,4 раза» является скорее метафорой, и по этой причине реляционные шкалы не занимают доминирующего положения в психологии, как, например, в физике.

РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ И ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психологи начинают забывать свою собственную историю. А между тем эта история чрезвычайно богата и идеями, и фактами, и теоретическими концепциями, по существу, по всем основным проблемам психологической науки.

Б. Ф. Ломов

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПОСЛЕДНЯЯ ЧЕТВЕРТЬ XX СТОЛЕТИЯ

Г. В. Акопов (Самара)

Разработка проблемы сознания в отечественной психологии

На рубеже веков не только обостряются экзистенциальные переживания человека, но и активизируется научный поиск единых оснований жизни. В последние десятилетия развития научной психологической мысли, как отечественной, так и зарубежной, таким единым основанием предстает феномен *сознания*, все более интенсивно исследуемый в естественных, гуманитарных и общественных науках. Опыт разработки проблемы сознания в отечественной психологии обобщен в ряде наших работ (Акопов, 2002, 2004).

Категория сознания включает в себе огромный интегративный потенциал, объединяя всю систему психологического знания, что особенно значимо для современной психологии, вновь переживающей «нашествие» эклектизма, «методологического плюрализма» и прочих «измов». В связи с этим необходимо вывести проблему сознания из «латентного» состояния, осмыслить ее в соответствии с новыми методологическими положениями и возросшим объемом психологических знаний. Обсуждение этой проблемы на новом витке развития науки позволит выявить новые значения и смыслы в системе психологических знаний.

Анализ различных подходов к определению и структуризации сознания, соотнесенный с той или иной методологической установкой (междисциплинарной, унитарной, системной), обнаруживает связь различных структурных схем сознания

с его двухфакторной моделью (фактор взаимосвязи индивида и окружающей среды, личности и общества, индивидуальности в реальных и потенциальных образованиях «Я»; фактор созидания и свободы и связанной с этим ответственности в системе взаимодействий) (Акопов, 2002, 2004).

Кунитарному подходу в исследовании сознания можно отнести концепции В. М. Аллаhverдова, М. М. Бахтина, В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, В. А. Лефевра и т. д.

Комплексный подход представлен исследованиями Н. П. Антонова, В. П. Велихова, В. П. Зинченко, В. А. Лекторского, П. Я. Гальперина, А. Р. Лурии, А. Г. Спиркина, Н. И. Чуприковой и др.

В русле *системного подхода* проблема сознания получила освещение в работах В. А. Барабанщикова, Б. С. Братуся, А. С. Горбатенко, Б. Ф. Ломова и ряда других авторов.

Определения сознания в отечественной психологии строятся на основе использования ряда категорий: отражения (Б. Ф. Зейгарник, К. К. Платонов и др.), рефлексии (Е. А. Климов и др.), самосознания (В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.); посредством перечисления основных характеристик сознания (Ю. М. Орлов, Н. И. Чуприкова и др.) и раскрытия психических новообразований (Л. И. Божович).

В определениях сознания отражено многообразие его функций – познание, отношение, целеполагание, регуляция и т. д., – реализующихся в процессе взаимодействия субъекта сознания с предметным и социальным миром.

В концепциях В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюка и других авторов представлены структурно-уровневые описания сознания.

В последние годы получила распространение концепция сознания В. П. Зинченко, операционализация которой осуществляется В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым, а также И. В. Петривней, И. В. Тугушевым и С. В. Маньковой.

Обсуждаются вопросы специфики и взаимосвязи понятий «сознание» и «рефлексия». Рефлексия исследуется в русле комплексного подхода (экологическое сознание, экономическое сознание, правовое сознание, политическое сознание и т. д.) – в системах: «„Я“–природа», «„Я“–закон», «„Я“–политическое устройство общества» и др., а также в контексте унитарного подхода (этническое, нравственное сознание) – в системах: «„Я“–Другие», «„Я“ в своей общности», «„Я“ в себе».

Развивается лингвистический подход, так как знание существует в словесной форме, воплощено в языке, который рассматривается как средство намеренного обращения одного существа к другому (О. А. Донских, В. М. Розин, Д. М. Туллер и др.). Исследуются формы взаимодействия, эмоциональных отношений как факторы развития речи и сознания (М. И. Лисина). Дифференцируются наглядно-действенная, образная и словесная языковые составляющие сознания (А. Р. Лурия). Е. Ю. Артемьева выделяет модальные (тактильные, обонятельные, вкусовые, зрительные и т. д.) и немодальные (пространство, время, социальные объекты) формы, семантику и взаимопроекции в концепте «семантическое единство субъективного мира». Оппозиция унитарного и комплексного подходов в разработке проблемы языка и сознания снимается семиотическим подходом: язык – любая система знаков (Ю. С. Степанов). Рассматриваются различные семиотические системы (Г. Фреге, А. А. Абрамян, Р. Якобсон, Н. Г. Салмина и др.).

В онтогенетическом плане важным, но мало исследованным является детское сознание. Установлено, что кардинальные перемены в сознании ребенка происходят в шестилетнем возрасте, характеризующемся переходом от магического к естественнонаучному объяснению мира, разделением физического и психического (Е. В. Субботский). Выявлена предметная специфика осознания в старшем дошкольном возрасте (Н. Г. Салмина). Исследовательское сознание в детском возрасте анализирует А. Н. Поддъяков. Достаточно хорошо освещены в психологической литературе особенности подросткового и юношеского сознания. Однако, в отличие от развития психики, проблема развития сознания в онтогенезе недостаточно концептуализирована.

Рассмотрение особых состояний сознания, его расстройств и нарушений позволяет лучше

понять сущность и закономерности функционирования сознания в норме. С классической точки зрения (Б. В. Зейгарник), различные патологические проявления сознания рассматриваются как нарушения отдельных психических процессов, которые входят в его многокомпонентную структуру, либо их комплексов, состояний и их личностных проявлений. Согласно другой точке зрения (Е. А. Климов), нарушения сознания проявляются в особенностях ориентировки (во времени, месте, обстановке и т. д.), включают деперсонализацию и ложные восприятие и воспоминания. Структурный подход к проблеме нарушений сознания акцентирует внимание на диспропорциях в развитии разных составляющих сознания (В. Н. Мясищев, Ф. Е. Василюк. и др.).

Проблема сознания в зарубежной психологии

Интерес к проблеме сознания возрастает и в психологической науке Западной Европы и США. В отзыве А. Цимена (Zeman) на книгу М. Велманса (Velmans, 2000), являющуюся, по его мнению, одним из лучших трудов о сознании последнего десятилетия, приводятся данные, свидетельствующие о превращении проблемы сознания в интенсивно разрабатываемую область науки: растущий «поток книг» в различных областях знания; увеличение числа публикаций в популярных периодических изданиях («Журнал исследований сознания»; «Сознание и познание»); большое количество междисциплинарных научных форумов, посвященных рассмотрению данной проблемы (например, осуществляющихся под эгидой «Ассоциации научного изучения сознания» и «Центра исследований сознания»).

Выявленные тенденции объясняются автором тремя причинами. Первая связана с существенным прогрессом в развитии нейронауки. Хотя картина еще неполная, но нейронные корреляты таких осознаваемых процессов, как зрительное восприятие, эмоции, память, начинают проясняться в связи с исследованиями на животных, больных с повреждениями мозга, изучением функционирования мозга здоровых людей. Вторая причина состоит в том, что психологи-экспериментаторы «преодолели свою нервозность в изучении сознания». Исследование таких феноменов, как слепота, способность некоторых слабовидящих точно угадывать характеристики зрительных стимулов, о которых у них нет осознаваемого зрительного опыта, помогает понять различие осознаваемых и неосознаваемых процессов. Третий источник «ветра в парусах исследований сознания» связан с работами в области искусственного интеллекта (Zeman, 2001).

Другой, широко известный исследователь сознания Д. Чалмерс выделяет три раздела, освещающих различные аспекты изучения данного

феномена: 1) философию сознания; 2) философские теории психических явлений (мышления, памяти и др.); 3) науки о сознании. Классификация Чалмерса интересна тем, что в ней, помимо содержательной характеристики данных по каждому разделу, приводятся также количественные показатели (численность публикаций по разделам и составляющим их рубрикам).

Количество представленных в разделах материалов, по подсчетам Чалмерса, следующее: первый раздел – 473 статьи; второй раздел – 487 и третий – 364. Статьи группируются по тематическим блокам.

В первом разделе представлены следующие тематические блоки: концепции сознания (27 статей); материализм и дуализм (30); материализм и модальность (атрибуты сознания) (29); метафизика сознания (34); панпсихизм (11); «зомби» как проблема сознания (19); качества сознания (39); содержание сознания (20); «репрезентационизм» (18); сознание и «мышление высшего порядка» (23); интроспекция и самосознание (28); единство сознания (11); функции сознания (18); философские теории сознания (23) и т. д.

Второй раздел включает 20 групп тем: «Я» и личностная идентичность (37 статей); психология народа (35); интернализм и экстернализм (34); свобода воли (32); язык и мышление (27) и др.

В третьем разделе рассматривается 16 тематических блоков: нейронаука визуального сознания (24); сознание и нейронаука (34); когнитивные модели сознания (36); неосознаваемое восприятие (18); имплицитная память (15); имплицитное учение (10); многообразие слепоты, в том числе «слепота невнимания» (14); визуальное сознание (8); сознание и психология (24); сознание в истории психологии (30); сознание и время (7); сознание животных (13); сознание и искусственный интеллект (11); сознание и физика (37); феноменология (38) и др.

Как заключает Д. Чалмерс, несмотря на обилие работ, посвященных изучению сознания, оно «упорно сопротивляется научным попыткам решения», а «некоторые исследователи приходят к выводу, что проблема вообще не имеет решения» (Chalmers, 1995).

Всю проблематику сознания Д. Чалмерс делит на две группы по критерию трудности исследования. В первую он включает относительно простые задачи, связанные с проблемой, во вторую – проблему, представляющую большую трудность. К легким задачам проблемы сознания Чалмерс относит те, которые могут быть решены посредством использования стандартных методов когнитивной науки и объясняются на основе понятий когнитивной логики («вычислений») или рассмотрения нейронных механизмов. Трудные задачи не поддаются решению посредством этих приемов и методов.

Легкие задачи проблемы сознания включают, в частности, объяснения следующих феноменов: способность различать, категоризировать и реагировать на внешние стимулы; обобщение информации когнитивного характера; способность сообщать о своих внутренних состояниях; способность фокусировать внимание; намеренный контроль поведения; различие между бодрствованием и сном и др.

Все эти феномены связаны с понятием сознания и могут быть успешно объяснены с позиций когнитивной науки и нейронауки.

Трудной, с точки зрения автора, для объяснения является проблема *субъективного опыта* (experience). Он указывает, что когда мы мыслим и воспринимаем, имеют место собственно информационный процесс и субъективный аспект («не-что похожее на сознающий организм») – различные ощущения, восприятия, эмоции, мысли и т. д. Чалмерс соглашается с тем, что «experience» возникает из физической основы, отмечая при этом отсутствие исчерпывающего объяснения, *почему и как* физические процессы приводят к возникновению богатой внутренней жизни.

Он предлагает дифференцировать понятия «qualia», «awareness», «conscious experience» и «consciousness», которым очень сложно найти эквиваленты в русском языке. Чтобы избежать путаницы, по Чалмерсу, целесообразно сохранить за понятием «consciousness» значение феномена (явления), опыта («phenomena of experience»), используя менее нагруженное понятие «awareness» для характеристики психического, описанного ранее как функциональность. Однако в большинстве работ зарубежных авторов эти понятия используются как синонимы.

Функциональность трактуется Чалмерсом как способность к словесному отчету о внутренней информации, ее восприятию из окружающего мира и использованию в управлении поведением. Обсуждая способ объяснения той или иной функции (механизма), Чалмерс называет его редукционистским. В качестве примера он приводит понимание результатов учения, для чего необходимо объяснить, как поведенческие способности модифицируются под влиянием информации, получаемой из окружения, и выявить способы, которыми субъект ее приобретает в целях адаптации к среде. Если удастся показывать, как нейронный или «вычислительный» механизм это осуществляет, то, соответственно, возникает возможность понять процесс учения. То же можно сказать и о других когнитивных явлениях (перцепции, памяти и т. д.).

Согласно Чалмерсу, такой тип объяснения неадекватен для случая осознаваемого опыта. То, что делает проблему трудной, выходит далеко за пределы функционального подхода. Даже в тех случаях, когда объясняется действие осознаваемых когнитивных и поведенческих функций (пер-

цепция, категоризация, словесный отчет), все же остается неясным, почему их осуществление сопровождается сознанием. Простое функциональное объяснение оставляет этот вопрос открытым. Отсутствие ответа на поставленный вопрос обозначается автором как «объяснительный пробел» между функциями и опытом сознания и, исходя из этого, обосновывается необходимость создания «объяснительного моста», для которого еще предстоит найти соответствующие данные.

Из множества исследований по проблеме сознания в рамках когнитивной и нейронауки Чалмерс выделяет работы Крика и Коха, их «нейробиологическую теорию сознания». Исследуя нейронные мозговые осцилляции церебрального кортекста в частотном диапазоне 35–75 гц, авторы высказывают предположение, что именно они составляют нейронную основу сознания. Как считает Чалмерс, эта теория, при всей ее ценности, ничего не говорит о том, почему происходит осознание. Более того, остается неясным, не имеют ли место осцилляции и в процессах бессознательной переработки информации.

Чалмерс анализирует также когнитивную теорию сознания Б. Д. Бурса (Baars, 1988, 1993, 1994, 1994a, 1996, 1997). Но и она, по его мнению, не объясняет, почему осознается информация из «глобального рабочего пространства» (global workspace).

Аналогичные упреки Чалмерс обращает в адрес теории «нейронного дарвинизма» (Edelman, 1989) и ряда других концепций (Dennett, 1969, 1991, 1995, 1996, 1996a; Jackendoff, 1987).

Таким образом, последовательное рассмотрение различных исследований сознания в когнитивной науке и в нейронауке приводит Чалмерса к выводу о недостаточности их научного потенциала для объяснения причин возникновения осознаваемого опыта. Для ответа на этот вопрос, по его мнению, необходимо использовать дополнительные познавательные ресурсы. Некоторые полагают, что это может быть «инъекция хаоса» и нелинейная динамика в квантовой механике; другие видят ключ к решению проблемы в неалгоритмичных процессах; третьи уповают на будущие открытия в нейрофизиологии.

Оценивая в целом редукционистские подходы, объясняющие явления высокого уровня в терминах физических наук, Чалмерс заключает, что они хорошо работают во многих областях научного знания при изучении структуры и функций материальных объектов, имеющих определенное физическое устройство. Когда же они используются для объяснения «надструктурных» и «надфункциональных» образований, обнаруживается их недостаточность и неадекватность.

В связи с этим Чалмерс предлагает следующее нередукционистское объяснение. По аналогии с физической наукой, в которой существует несколько базовых характеристик (масса, про-

странство, время), не объясняемых более простыми сущностями, он полагает, что нередукционистская теория должна принять сознание в качестве фундаментальной характеристики окружающего мира. Известно, что там, где есть фундаментальное свойство, существуют и фундаментальные законы. Нередукционистская теория дополняет новыми принципами основные законы природы, тем самым делая возможным объяснение сознания. Хотя, по мнению автора, и в этом случае мы не получаем ответа на вопрос «почему», однако это не умаляет значения данного подхода, ибо аналогичная ситуация имеет место в любой фундаментальной теории. Например, ничто в физике не говорит о том, почему материя первична, но мы не рассматриваем это как аргумент против теории вещества, объясняющей все типы материальных явлений и показывающей, как они выводятся из базовых законов. То же относится и к учению об осознаваемом опыте, считает Чалмерс. Такая позиция определяется им как разновидность дуализма. Причем это «безвредная версия дуализма», всецело совместимая с научным мировоззрением. Такой подход не противоречит и физической теории; просто необходимо разработать «соединительные» принципы для объяснения того, как сознание возникает из физических процессов. В такой теории нет ничего мистического; она характеризуется Чалмерсом как «естественный (научный) дуализм».

Если эта точка зрения верна, то теория сознания должна иметь больше общего с теоретическими положениями физики, нежели биологии. Биологические теории не содержат столь фундаментальных принципов, отличаются определенной комплектностью и не вполне упорядочены. Физические же теории, имея дело с фундаментальными принципами, характеризуются простотой и определенностью. По мнению Чалмерса, и теория сознания должна отличаться простотой, элегантностью и красотой.

Нередукционистская теория сознания включает психофизические принципы, раскрывающие связь характеристик физических процессов со свойствами психического опыта. К их числу Чалмерс относит:

1. Принцип структурной когерентности

Это принцип связи (согласованности) между структурами сознания (consciousness) и процессами, находящимися в когнитивном основании субъективного опыта (awareness). Согласно Чалмерсу, содержание «awareness» потенциально осознаваемо, доступно для отчета и выражается в словесной форме. Это чисто функциональное явление, но, тем не менее, оно тесно связано с сознанием. Таким образом, имеется прямое соответствие между consciousness и awareness.

Известно, что переживаемый опыт имеет сложную структуру. Существуют сходство и различия между содержанием переживаний и их относительной интенсивностью. Каждая из составляющих опыта (experience) может быть частично охарактеризована с точки зрения таких его структурных свойств, как сходство и различие отношений, воспринимаемое положение, относительная интенсивность, геометрическая структура и т. д. Причем все эти свойства соотносятся с соответствующими характеристиками информационно-процессуальной структуры «awareness».

В качестве примера Чалмерс рассматривает цветоощущение. Для каждого различия между цветовым опытом есть соответствующие различия в процессе. Различные феноменальные цвета, которые мы ощущаем, формируют комплекс – трехмерное пространство, основанное на различиях по оттенку (цветовой тон), насыщенности и интенсивности. Свойства этого пространства могут быть получены также из информационно-процессуального рассмотрения: проверка визуальных систем показывает, что световые волны различаются и распределяются по трем различным осям, представляя собой трехмерную информацию, релевантную процессу цветоощущения. Трехмерная структура феноменального цветового пространства, таким образом, прямо соответствует трехмерной структуре визуального awareness. Аналогичная картина имеет место и в других модальностях. Таким образом, любая информация, которая сознательно воспринимается, является также когнитивно представленной.

Принцип структурной когерентности оказался весьма полезным в естественном объяснении субъективного опыта в терминах физических процессов.

2. Принцип организационной стабильности

Согласно этому принципу, любые две системы с одинаковой функциональной организацией характеризуются качественно идентичным опытом (experience). При этом сознание (experience) является не специфическим физическим продуктом системы, а абстрактной моделью взаимодействия его компонентов. Чалмерс признает, что этот принцип весьма дискуссионный и использует мысленный эксперимент для его доказательства.

3. Двухаспектная теория информации

Два предыдущих принципа не носят базового (основополагающего) характера. Основным, согласно Чалмерсу, является принцип построения и функционирования информационного пространства, понимаемого в трактовке Шеннона. Информационное пространство имеет базовую структуру, включающую различные отношения между его

элементами. И хотя это абстрактный объект, но следуя Шеннону, можно рассматривать информацию как физически «встроенную», как пространство физических состояний, различие между которыми может передаваться некоторыми причинными путями (causal pathway). Передаваемое состояние выступает как самоконструируемое в информационном пространстве. Для пояснения Чалмерс заимствует фразу Бейтсона (1972) о том, что физическая информация – это «различие, которое делает различие» (a difference that makes a difference).

Двухаспектный принцип основан на наблюдении, что существует прямой изоморфизм между определенными физически встроенными информационными пространствами и определенными феноменальными пространствами. Соответственно, Чалмерс предполагает, что информация имеет два основных аспекта – физический и феноменальный, что и объясняет появление психического из физического. Психическое появляется благодаря своему статусу одного из аспектов информации, когда другой аспект обнаруживается встроенным в физический процесс.

Автор признает умозрительность и гипотетичность предлагаемого принципа, и наличие в связи с этим ряда нерешенных вопросов.

Работы Чалмерса вызвали многочисленные отклики – как критические, так и позитивные. Так, известный исследователь проблемы Д. Деннет выступил против идеи Чалмерса «сортировать» проблемы сознания на легкие и трудные, считая, что такой подход отвлекает внимание исследователей от существенных вопросов (Dennett, 1996).

Аналогичные замечания высказывает и Е. Дж. Лав, считающий представление о том, что есть легкие задачи, поддающиеся решению посредством использования вычислительной или нейронной парадигм, иллюзорным (Lowe, 1995).

Д. Ходсон полагает, что некоторые легкие проблемы сознания не могут быть решены, пока остаются нерешенными трудные (Hodgson, 1996).

Используя систему логически связанных утверждений, С. Хорст доказывает, что, если трудная проблема сознания не может быть решена физикалистски, то бессильным является и эволюционный подход (Horst, 1999).

В. Сигер, соглашаясь с идеей Чалмерса, что «материальные процессы могут порождать сознание», в то же время отмечает, что его представление о сознании как о фундаментальной характеристике мира ассоциируется с панпсихизмом (Seager, 1995).

Анализируя ключевую проблему – почему физические процессы приводят к осознаваемому феноменальному опыту, Е. Милс приходит к выводу, что теоретическое построение Чалмерса не может помочь в ее раскрытии и объяснении (Mills, 1996).

Б. Либет также находит изъяны в теории Чалмерса и, опираясь на собственные экспериментальные исследования мозговых процессов, определяет сознание как эмерджентное свойство нейронной активности (Libet, 1993).

Дж. Шир считает, что «трудную проблему» необходимо исследовать также систематически, как и явления материи, привлекая, в частности, данные о соотношении психического и физического развития в раннем детстве, а также систему представлений восточной культуры и опыт изучения «чистого сознания» (Shear, 1996).

Ф. Дж. Варела, подвергая сомнению основное положение Чалмерса, развивает авторский подход к исследованию феноменологических явлений, названный «нейрофеноменологией» (Varela, 1996).

Т. В. Кларк критикует взгляд на сознание как на нечто, сопровождающее или продуцируемое состояниями нейронов и выходящее за пределы функционирования когнитивных процессов. Такая точка зрения создает, по мнению автора, ситуацию «объяснительной дыры» между функцией и феноменологией, которая не может быть преодолена функциональной теорией психики. Автор рассматривает гипотезу об идентичности субъективного переживания определенной информации, порождаемой контрольно-поведенческой функцией. Эта гипотеза объясняет, как считает Clark, изоморфизм между структурой переживания и нейронной организацией, обеспечивая естественное объяснение сознания как относительного свойства информационных состояний, а не особой онтологической феноменальной сущности (Clark, 1995).

Объединив работы, посвященные исследованию сознания, в единую область знания – «науку о сознании» (The Science of Consciousness), М. Велманс проводит обстоятельный категориальный анализ проблемы. Он констатирует наличие множества определений – «consciousness», «awareness», «conscious awareness» (иногда «phenomenal awareness»), – используемых как синонимы. Как отмечает Велманс (Velmans, 1996), в некоторых работах «сознание» (consciousness) отождествляется с «психикой» (mind), что, по мнению автора, чрезмерно расширяет его границы, включая в него и бессознательные психические процессы. В других трудах сознание выступает как синонимичное самосознанию (self-consciousness). Такое определение, по его мнению, слишком узкое, так как человек осознает не только свое «Я», но и явления внешнего, предметного и социального мира.

При рассмотрении проблемы «дуализм–редукционизм» Велманс занимает особую позицию, развивая собственную теорию «отраженного» (reflexive consciousness) сознания. Анализируя позиции дуализма и редукционизма в решении вопроса о локализации сознания, он приходит к выводу, что «классические дуалисты и редукционисты»

не соглашаются по вопросу о том, где находится сознание, отмечая лишь, что «где-то в мозгу» (Velmans, 1996).

Велманс считает редукционистским тезис о том, что научные изыскания приведут к открытию нейронной основы сознания и объяснению явлений сознания в терминах нейронауки, ибо в этом случае сознание рассматривается не более как состояние мозга. Его критические замечания состоят в утверждении, что «причины онтологически не идентичны производимым эффектам». Это, в частности, иллюстрируется на примере дискуссии об электричестве и магнетизме: движение провода через магнитное поле вызывает электрический ток, текущий по проводу, но это не значит, что электроток онтологически идентичен движению провода; также неверно говорить и о том, что ток, текущий в проводе, онтологически идентичен окружаемому провод магнитному полю.

Как отмечает Велманс, почти все теории, рассматривающие отношения «сознание – мозг», полагают, что предшествующие нейронные причины, вызывающие данный осознаваемый опыт, могут быть в принципе найдены, притом что пока существуют очень разные точки зрения о природе этого эффекта. Так, интеракционистский дуализм допускает два способа причинного взаимодействия сознания с мозгом; эпифеноменализм полагает, что состояния мозга вызывают осознаваемый опыт, но не наоборот; согласно эмерджентному интеракционизму, сознание появляется из мозговой активности и затем превосходит ту активность, из которой она произошла.

Предполагаемая Велмансом «возвратная» модель (reflexive model), как он считает, также стимулирует научные исследования нейронных и психологических причин осознаваемого опыта, но только с иных позиций. Ощущение, переживание и т. д. локализируются не в головном мозге, а в точке воздействия (палец или другой участок тела в случае укола булавкой) посредством механизма, названного Велмансом «перцептуальной проекцией» («perceptual projection»). Для иллюстрации этого механизма он обращается к примерам «фантомной конечности» (руки, ноги). Автор считает, что «перцептуальная проекция» – общий механизм работы сознания, проявляющийся и в других модальностях (слух, зрение). «Возвратная» модель позволяет определить, как сознание относится к мозгу и к физическому миру, не обращаясь к дуализму и не скатываясь в редукционизм. Сознание (experiences) возникает из отраженного взаимодействия иницирующего стимула с перцептуальным процессом. Это взаимодействие результируется в осознаваемом феноменальном мире, который включает то, что мы обычно принимаем как физический мир. Отсюда следует, что не может быть несоединимого «мостом»,

раздельного существования содержания сознания и воспринимаемого (experienced) физического явления.

Заключение

Подводя итог весьма неполному обзору философско-психологических работ, посвященных исследованию сознания в США и Европе, отметим наиболее заметные различия в разработке проблемы в отечественной и зарубежной психологии.

Если в российской психологии внимание исследователей концентрируется, главным образом, на вопросах концептуального определения сознания и описания его структуры, то в зарубежной науке – на так называемой «трудной проблеме сознания», т. е. на вопросах, «почему появляется сознание» и «как оно связано с физическим миром» (В. Ваарс, Д. Чалмерс, Д. Даннетт, Ж. Шер, Ф. Ж. Варела, М. Велманс и др.), достаточно глубоко проработанных в отечественной науке. Для российской психологии характерно снятие проблемы декартовского дуализма и редукционизма в объяснении сознания. Что касается исследования проблемы взаимосвязи телесного и психического (body-mind), или, более широко – материального и идеального, по сути отвечающей на вопросы, почему и как сознание возникает и взаимодействует с мозговыми, нейрофизиологическими процессами, то, как представляется, перспективы его развития связаны со встречным движением унитарного, междисциплинарного и системного подходов (Акопов, 2002).

Литература

Акопов Г. В. Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. Самара, 2002.

Акопов Г. В. Проблема сознания в российской психологии: Учеб. пособие. М.–Воронеж, 2004.

Baars B. J. A Cognitive Theory of Consciousness. Cambridge, 1988

Baars B. J. How does a serial, integrated and very limited stream of consciousness emerge from a nervous system that is mostly unconscious, distributed, and of enormous capacity? // CIBA Symposium on Experimental and Theoretical Studies of Consciousness / Eds G. Bock, J. Marsh. London, 1993. P. 282–290.

Baars B. J. A thoroughly empirical approach to consciousness. Psyche // An International Journal of Consciousness Research. 1994. 1 (2).

Baars B. J., McGovern K. A. Consciousness // Encyclopedia of Behavior / Ed. V. S. Ramachandran. N. Y., 1994a.

Baars B. J. A thoroughly empirical approach to consciousness: contrastive analysis // Consciousness in Science and Philosophy / Eds N. Block, O. Flanagan, G. Guzeldere. N. Y., 1996.

Baars B. J. In the Theater of Consciousness: The Workspace of the Mind. N. Y., 1997.

Chalmers D. J. Facing up to the problem of consciousness // JCS. 1995. 2 (3). P. 200–219.

Chalmers D. J. The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory. Oxford–N. Y., 1996.

Chalmers D. J. Moving forward on the problem of consciousness // JCS. 1997. 4 (1). P. 3–46.

Clark T. W. Function and Phenomenology: closing the explanatory gap // JCS. 1995. 2 (3). P. 241–255.

Dennett D. C. Content and Consciousness. London, 1969.

Dennett D. C. Consciousness Explained. Boston, 1991.

Dennett D. C. Darwin's Dangerous Idea. N. Y., 1995.

Dennett D. C. Facing backwards on the problem of consciousness // JCS. 1996. V. 3.7 №1. P. 4–6.

Dennett D. C. Kinds of Minds: toward an understanding of consciousness. N. Y., 1996a.

Edelman G. The Remembered Present: A Biological Theory of Consciousness. Basic Books. N. Y., 1989.

Hodgson D. The easy problems ain't so easy // JCS. 1996. 3 (1). P. 69–75.

Horst S. Evolutionary explanation and the Hard problem of consciousness // JCS. 1999. 6 (1). P. 39–48.

Jackendoff R. Consciousness and the Computational Mind. Cambridge, 1987.

Libet B. The neural time factor in conscious and unconscious events // Experimental and Theoretical Studies of Consciousness / Eds G. R. Block, J. Marsh. N. Y., 1993.

Libet B. Neural time factors in conscious and unconscious mental functions // Toward a Science of Consciousness: The First Tucson Discussions and Debates / Eds S. R. Hammeroff et al. Cambridge, 1996.

Libet B. Solutions to the problem of consciousness // JCS. 1996a. 3 (1). P. 33–35.

Lowe E. J. There are no easy problems of consciousness // JCS. 1995. 2 (3). P. 266–271.

Mills E. Giving up on the hard problem of consciousness // JCS. 1996. 3 (1). P. 26–32.

Seager W. Consciousness, information and panpsychism // JCS. 1995. 2 (3). P. 272–288.

Seager W. Theories of consciousness: an introduction and assessment. London–N. Y., 1999.

Shear J. The hard problem: Closing the empirical gap // JCS. 1996. 3 (1). P. 54–68.

Shear J. Explaining consciousness: The Hard Problem. Cambridge, 1997.

Varela F. J. Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem // JCS. 1996. 3 (4). P. 330–349.

Varela F. J., Shear J. The View from Within: First-Person Approaches to the Study of Consciousness // JCS. 1999. 6 (2–3). 1999.

Velmans M. Consciousness brain, and the physical world // Philosophical Psychology. 1990. 3 (1). P. 77–99.

Velmans M. A reflexive science of consciousness, in *Experimental and theoretical studies of consciousness // Ciba Foundation Symposium*. 1993. № 176.

Velmans M. An introduction to the science of consciousness // *The Science of Consciousness: Psycho-*

logical, Neuropsychological and Clinical Reviews / Ed. M. Velmans. London, 1996.

Velmans M. *Understanding consciousness*. London, 2000.

Zeman A. The paradox of consciousness // *The Journal of Consciousness Studies*. V. 357.

ПОНИМАНИЕ ДУХОВНОГО БЫТИЯ И ПУТЕЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В РУСЛЕ ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

В. В. Аншакова (Астрахань)

Проблема человека в христианской антропологии

Развитие проблемы психологии личности в русле духовного направления в отечественной психологии в конце XIX–начале XX в. было обусловлено особенностями культурных традиций России, прежде всего значительным влиянием на ее общественную мысль православной религии, основные постулаты которой были вписаны в философский тезаурус.

Понятие «личность» в святоотеческом понимании определяется на основе его соотнесения с понятием «природа» и трактуется как свобода по отношению к внешнему миру, форма выражения бытия человека вовне. Личность понимается как способ свободного, «самодвижного» существования, самостоятельное духовное начало, оригинальная, неповторимая духовная структура (Елисеев, 2002).

Христианство учит, что человек совмещает в себе как тварное, так и Божественное начало, «прекрасно устроен из разумной души и тела», что телесность в идеале должна быть соотнесена с духовностью, сливаться с нею. Человеку предписывается не только культивировать в себе рассудок, но и взращивать личностное богатство и уникальность. Следует подчеркнуть, что в отличие от язычества и атеистического мировоззрения, растворяющих индивидуальность в абсолютах различного уровня (обществе, государстве, божественном мире), в христианском понимании человека, наоборот, акцентируется его индивидуальное начало.

В русле христианской традиции человек рассматривается как активное, деятельное существо. Рассуждая о природе человека, епископ Феодор (Поздеевский) заключает, что «с одной стороны, жизнь человеческая представляет собой ряд действий, направленных человеком к поддержанию своего существования, и в этом отношении он стоит в одинаковом положении со всяким другим живым организмом». С другой стороны, деятельность человека существенно отличается от активности животных. Это отличие состоит не только

в осознании человеком воздействий окружающей действительности, но и в многообразном и разностороннем познании свойств вещей и их преобразовании «в интересах своего существования» (Феодор Поздеевский, 1911, с. 9).

Духовное развитие личности

Человек рассматривается Феодором Поздеевским как «духовно-разумная личность, могущая творить содержание жизни своей волей, жить своей жизнью, сознающая эту свою силу». Это «творчество новых познаний и новых идей, определение новых желаний и развитие новых стремлений представляет собою внутреннюю и собственную жизнь человеческого духа» (Феодор Поздеевский, 1911, с. 10–11). На этой основе автор объясняет существование свободы, которая была бы непонятна, «если бы психические явления не сопровождалось сознанием их причинного отношения к собственному человеческому я». Каждый человек сознает себя *причиной и целью собственных действий*, выступая в качестве «*свободного деятеля и самоцели*» (курсив наш. – В. А.). Именно таким пониманием, по мнению проповедника, должен руководствоваться человек в организации своей жизни; оно должно определять содержание его нравственного сознания (там же).

Говоря о морфологическом строении человека, христианство отходит от идеи его двусоставности («тело–душа», «организм–психика») и вводит треть, высшее его измерение – «*духовное*», которому отводится центральное место в религиозной картине человека. Благодаря этому проблема духовности вносится в философско-психологическую мысль, рассматривается в качестве доминатора человеческой личности. Это приводит к утверждению о неповторимости жизненного пути человека, в котором раскрываются и реализуются его духовные силы.

Явление духовности многомерно, что определяет разнообразие подходов к его пониманию, определяемых контекстом рассмотрения данного явления. Так, в социальной сфере духовность по-

нимается как бескорыстная деятельность на благо человечества; в сфере морали она выступает в виде нравственных качеств; в религии – как осуществление высших Божественных принципов; в науке – как стремление к истине; в искусстве – как гармония и красота. Согласно общепринятому пониманию, духовность сводится к наличию в человеческой душе возвышенных идеальных устремлений, нравственных идеалов, интеллектуальных усилий и т. п., обеспечивающих преобладание идеального начала над физиологическими потребностями и материальными интересами. С категорией духовности часто также связывают потребность в познании мира и самого себя, своего жизненного предназначения, поиск смысла жизни (В. Франкл). Человек рассматривается как духовная личность, если он ставит и решает экзистенциальные проблемы, проявляет любовь к другим людям, заботится об общем благе, утверждает своим поведением идеалы добра. Под духовностью понимается также идеальная потребность в познании (Психология, 1990, с. 112).

Рассмотрение вышеуказанных определений духовности приводит к выводу, что, будучи высшей интегральной характеристикой человеческого бытия, духовность не поддается сугубо рациональной трактовке средствами понятийно-концептуального анализа, оставляющего за рамками ее главную сущностную характеристику – приобщенность к высшему трансцендентальному началу. Конкретное понимание духовности задает структуру духовной реальности в системе человеческой жизнедеятельности и предопределяет соразмерность с нею человеческой личности: ее психический мир должен быть структурирован таким образом, чтобы человек мог стать частью идеального мира и осознать себя в этом качестве. Благодаря соразмерности человеческой души и духа обеспечивается осмысленность человеческого существования. Как подчеркивал Н. А. Бердяев, «бытие личности в подлинном смысле слова только и возможно при раскрытии в ней духовных начал» (Бердяев, 1993, с. 30).

Безусловно, каждая личность характеризуется собственным, только ей присущим «полем духовности», вырабатывает свой способ сопричастности духовной реальности, и от этого зависит содержание ее внутреннего мира. Феофан Затворник писал: «В каждом человеке есть дух – высшая сторона человеческой жизни; сила, влекущая его от видимого к невидимому, от временному к вечному, от твари к Творцу, характеризующая человека и отличающая его от всех других тварей наземных... Она – неотъемлемая принадлежность нашего человеческого естества, и у всякого проявляет себя своим образом». Акцентируя эту идею, он утверждает: «В ком нет движения и духа, тот не стоит в уровне с человеческим достоинством» (Феофан Затворник, 1914, с. 36, 34).

Главной атрибутивной характеристикой духа является активность, проявляющаяся в способности воздействовать на внешний мир, на другого человека и самого себя, противостоять деструктивным влияниям извне.

Из трактовки сущности духа и его соотношения с душой вытекает и соответствующее понимание проблемы *духовного развития личности*. При ограничении духовной реальности социокультурными рамками и пределами реального мира, сводящими сферу духа к общественно-историческим и индивидуальным проявлениям, духовное развитие человека выводится из смысла его бытия, системы ценностей человеческой культуры и собственных душевных совершенств человека. В этом ключе в современной психологии формулируется понимание духовного развития человека как «родовое определение человеческого способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования» (Слободчиков, Шувалов, 2001, с. 93).

В отличие от этого, православная традиция в качестве носителя духовности признает душу, движимую Божественным духом. Отсюда вытекает трактовка духовного развития и совершенствования личности – не как имманентного развития «душевных качеств» человека, а как результата «привхождения» в душу человека Божественного духа. Без признания Абсолютного Духа духовная жизнь личности обедняется. Человек устремляется к духу как надындивидуальной реальности, идеальному началу, которое, являясь всеобщим и объективным, в то же время не существует вне человека (Варнава, 1995). Сама по себе духовная деятельность (познание, помощь, создание культурных ценностей), как и духовная жизнь общества, еще не гарантируют роста духовности, составляя лишь ее основу.

В качестве важнейшего фактора развития человека христианская антропология признает веру – «око, или способность духовно воспринимать христианские истины и факты», необходимые мышлению и познанию «для переработки и дальнейшего усвоения» (Дорнер, 1913, с. 12). Подчеркивается, что вера не остается неизменной, постоянной величиной, «не сохраняется, как бы по закону инерции»; она существует только «благодаря постоянной репродукции, в процессе ежедневного самообновления, для которого необходимы те же средства, какие служат и для ее возникновения»; она «нуждается в возрастании...» (там же, с. 38).

Нравственная сфера личности

Особое внимание в христианском учении уделяется *нравственной сфере личности*. Как указывает богослов И. А. Дорнер, христианская личность совершенна с нравственной точки зрения тогда, когда ей присуще христианское благочес-

тие как нравственная благодетель. Нравственные предписания или правила дают возможность человеку так «благоустроить жизнь», чтобы она «делалась более и более достойной своего названия» (Дорнер, 1913). Идея нравственного добра необходима для развивающейся человеческой души, поскольку «добро, нравственная идея, будучи воспринята мышлением, делает наше знание нравственным знанием, и мы не сознаем себя его творцами, но, напротив, себя связанными высшей силой, самобытностью этой идеи в нас, благодаря чему мы делаемся разумными существами» (там же, с. 51). Нравственное добро определяется как абсолютно ценное, заключающее в себе священное величие. Как утверждает Дорнер, стремления человека имеют истинно нравственный характер тогда, когда человек желает истинного добра, воплощающего в себе волю Божию. Но это требует опоры и на собственное познание как источник воли. Нравственные качества регулируются волей, «на которую нравственное первоначально и направлено». В этом контексте совесть определяется как «нравственное стремление» (там же, с. 127).

С волей связана и *чувственная сфера*, которая, по замечанию Дорнера, становится нравственно окрашенной в том случае, когда она опирается на волю и мышление: «Часто думают, что над своими чувствами человек не имеет никакой власти, что воля не может определять их, некоторым кажется даже, что чувства имеют ценность только как свободные, естественные. Но с нравственной стороны должно твердо держаться следующего взгляда: и чувство есть предмет образования, существует образованное нравственное чувство» (там же, с. 115).

Самосознание определяется как условие обеспечения своей человеческой идентичности, возможность не «теряться во внешнем мире, сохраняться в его потоке» (там же, с. 112).

По мнению епископа Антония (Храповицкого), «нравственная жизнь, нравственное совершенство есть борьба, во время которой человек чувствует в себе два противоположных начала – добро и зло, чувствует вне себя два противоположных мира – мир нравственно-духовный и мир себялюбивый – чувственный» (Антоний Храповицкий, 1900, с. 286). Причем «не результат подвига» определяет нравственную ценность человека, но его внутреннее побуждение, сопровождающая его настроенность... сердца» (там же, с. 287).

С точки зрения епископа Феодора (Поздеевского), понятие нравственного является тождественным понятию должного, соединяется с представлениями о «некоторой узаконенной норме, которая требует свободного и неуклонного проведения ее в жизнь». При этом нравственная оценка человеческих действий «заключает в себе представление о „нравственном“ как о какой-то особенной

ценности, имеющей для всех безусловное значение». Ею должны руководствоваться все люди, ибо это – «законодательный деятель жизни, подчиняющий себе волю каждого человека» (Феодор Поздеевский, 1911, с. 5).

Необходимым условием для нравственной оценки человеческих действий является нравственное сознание, которое определяется епископом Феодором как «свободное положение человеком различия между обязательным и необязательным и признанием для себя внутренней необходимости делать одно только обязательное в силу его безусловного значения для человека» (там же). Для различения человеком должного и недолжного, он должен «критически отнестись к различным ценностям жизни, произвести оценку своей деятельности и найти безусловную ценность». Сознание истинной ценности зависит: «1) от сознания истины о себе самом, 2) от решения вопроса, что такое человек, что ему свойственно как человеку, 3) в чем смысл его существования» (там же, с. 8).

Говоря, что «действительно ценной является жизнь личности по содержанию», епископ Феодор (Поздеевский) поясняет: «Жизнь каждого человека представляет собой стремление осуществить в действительности созданное им представление о таких условиях жизни, которые он считает наилучшими. Постоянный прогресс культуры показывает, что каждая достигнутая ступень представляемого благополучия на самом деле не удовлетворяла человека, и он был принужден создавать себе представление нового блага, отрицая ценность достигнутого». Таким образом, «идея счастья имеет условный характер, и представляемое благополучие только до тех пор кажется счастьем, пока оно не достигнуто, а как только достигаются те условия, при которых человек думал быть счастливым, оно уже кажется недостаточным и побуждает человека искать нового» (там же, с. 11).

Особенно важным представляется идея мыслителя о том, что благо человека и его счастье заключается в нем самом, в развитии его духовных сил, а не во внешнем мире, поскольку «удовольствия, доставляемые этим развитием, являются гораздо более прочными и, следовательно, более ценными». Поэтому совершенно очевидно, что человек должен изменить отношение к миру физическому. «Мир физический и организм отодвигаются на второй план, а первое место занимает собственная духовная природа человека, его личность, жизнь в интересах создания духовных ценностей» (там же, с. 12). Осознание себя «в качестве личности, как свободной причины и цели всех своих произвольных действий дает человеку основание строить новые идеалы жизни по содержанию своей личности и приводит его к мысли о необходимости изменить характер своих отношений к внешнему миру». Это позволяет че-

ловеку иначе оценивать «потребности своей физической природы» и «утверждать новую жизнь во имя личности» (там же, с. 14). Исходя из этого, делается вывод о том, что «нравственное сознание может возникнуть только в том случае, если человек критически отнесется к ценности своей собственной жизни в себе самом, задастся вопросом о ее смысле и осознает внутреннее противоречие в своем бытии», признав в «качестве должной» жизнь «по природе своей духовной личности» (там же, с. 15).

Ценности жизни человека как состоящего из двух начал – материального и духовного – укладываются в пределы эти двух областей. Автор объясняет это так: «1) Идеалы жизни личности сводятся к развитию собственно человека. 2) Идеалы жизни по определению физической природы сводятся к представлению наилучших условий жизни, к идее блага жизни. В первом случае человеческая личность сама по себе является величайшей ценностью. Целью всей жизни и деятельности человека в его стремлении к истинной жизни является сама личность человека. Во втором случае личность человеческая отодвигается на второй план и является орудием для достижения таких целей жизни, которые совершенно чужды ей по характеру и по содержанию, причем обесценивается в человеке то, что и делает его собственно человеком, и придается безусловная ценность его чисто „животной стороне“» (там же, с. 16). И именно такое «идеальное представление, определяемое в своем развитии содержанием самосознания и критикой наличной жизни, вступает в действительную жизнь человека... и получает характер нравственной деятельности. И пока живет в человеке сознание того, что должно и что не должно, он и является нравственной личностью» (там же).

Сознание должного и есть критерий нравственности, и «как критерий оно есть нравственный закон, который обнаруживается в чувстве душевного удовольствия в случае сознания согласия содержания жизни с идеалом личности и неудовольствия – в противном случае, т. е. в так называемой совести», определяющей «моральное достоинство поступков». Исходя из этого, по Поздеевскому, нравственность как самобытное специфическое явление «представляет собой особую сторону человеческой жизни и новый тип бытия», имеющее очень глубокие основания. Далее уточняется, что «нравственность есть долг человека пред самим собою, пред своею личностью» (там же, с. 31).

По мнению автора, односторонним является объяснение нравственности как производной от «обычных чувствований и склонностей, которыми руководится человек в условиях своего личного существования». В связи с этим он подвергает критике взгляды И. Гербарта, сводившего нравственность к способности человека высказы-

вать суждения о ценности предметов и явлений, т. е. к эстетическому вкусу. Должным как критерием нравственного поведения, по мнению Ф. Поздеевского, является раскрытие человеком «в своей жизни подлинной природы своей личности, независимо от условий физического существования» (там же, с. 33).

Оптимистический взгляд на человека как на субъекта «строительства собственной жизни» дает епископу Феодору (Поздеевскому) основание утверждать, что жизнь человека представляет собой «постепенное развитие и совершенствование». В связи с тем что «идеал совершенствования человека бесконечен... каждый новый шаг человека по пути этой жизни будет творчеством новой и еще более высокой ценности» (там же, с. 32, 37).

Проблема воспитания в русле православной антропологии

Согласно И. А. Дорнеру, нравственные добродетели человека формируются через воспитание, благодаря которому дети телесно и духовно становятся «годными людьми, т. е. истинными христианами, достойными гражданами государства и церкви» (Дорнер, 1913, с. 510). В этом контексте особое значение придается семейному воспитанию. Родители, как старшее поколение, призваны постоянно умножать и развивать их «христианское достояние, чтобы сыновья делались лучше отцов». Целью воспитания является «приведение детей в совершенный возраст», а средством – требование послушания. От этого корня, часто имеющего горький вкус, «вырастает сладостный плод свободы»; послушание в христианской семье есть «воздействие на совесть, воспитание детской любви» (там же, с. 509, 510).

Дорнер особо подчеркивает важность воспитания в подростковом возрасте: «Всего труднее переходная ступень от времени несовершеннолетия к совершеннолетию. В это время родителям трудно найти правильную меру в предоставлении свободы». Для успешности воспитания важно, чтобы родители ясно осознавали его цели, а детей соединяло с родителями «доверие», «благодарность», признание прав родителей и выполнение их требований. Подчеркивается необходимость длительного сохранения опеки и контроля над развивающейся личностью ребенка: «Лучше, если опека продолжится более необходимого, чем если дети сами освобождали бы себя, оказывая недоверие и неблагодарность родителям. Совершеннолетие должно основываться не на одном только самосвидетельстве, но и здесь с субъективным самосознанием должно совпадать объективное свидетельство... В худшем случае личная самостоятельность детей обеспечена временем гражданского совершеннолетия» (там же, с. 510).

Дорнер считает, что каждый человек, «как христианская личность, имеет свое дарование для общего блага» (говоря современным языком – способности), поэтому в случае неудачного выбора, являющегося «тяжелым несчастьем» как для индивида, так и для общества, «затрудняется внутреннее нравственное развитие» личности (там же).

Важные для современной психологии идеи о личности и ее развитии содержатся также в работах других представителей православной мысли – св. Игнатия Брянчанинова, арх. Амвросия, еп. Антония (Храповицкого), еп. Феодора (Поздеевского), В. В. Зеньковского, В. И. Несмелова.

В одной из своих первых публикаций 1895 г. В. И. Несмелов подчеркивает, что «человек живет потому, что он может творить свою жизнь» (Несмелов, 1994, с. 68). Спустя десятилетие в труде «Наука о человеке» (1906) он определяет личность как творческую причину «разумных деятельностей», а не как «пассивного субъекта известных переживаний» (Несмелов, 1906, с. 168). С точки зрения автора, «благо человека заключается в том, чем он может быть», а также в развитии «человеческой природы по идеалу человечности» (там же, с. 7). Основное содержание человеческой личности, согласно его мнению, определяется «сознанием человека самого себя как единственной причины и единственной цели собственных произвольных действий» (там же, с. 182). Эти положения созвучны идеям, развивающимся в современной психологии в русле субъектного подхода (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский и др.).

Нравственность, согласно В. И. Несмелову, определяется «лишь тем, что человек делает», и рассуждение о себе как о нравственной личности предполагает критическое отношение к ценностям собственной жизни, к себе самому на основе различения желательного и обязательного (там же, с. 237). Человек является нравственной личностью, если он четко дифференцирует должное и недолжное, «признает для себя внутреннюю необходимость делать одно только должное». Должное для человека является единственным критерием настоящей ценности и именуется совестью, нравственным чувством, «нравственным законом». В связи с этим делается вывод, что совесть есть «живое сознание человеком согласия или несогласия между действительным содержанием его наличной жизни и его же собственным идеалом человеческой личности» (там же, с. 237–238).

В сочинениях Игнатия Брянчанинова содержится много поучительного относительно *самовоспитания личности*, «умного делания», понимаемого как «самоукорение», которое, «достигнув полноты своей, искореняет окончательно злобу из сердца» (Игнатий Брянчанинов, 1993, с. 318, 321). В качестве важного регулятора поведения человека он выделяет совесть как естественный

закон, «чувство духа человеческого, тонкое, светлое, различающее добро от зла». Подчеркивается, что труднее обольстить совесть, нежели ум. И с обольщенным умом долго борется совесть» (там же, с. 368). Игнатий Брянчанинов советует «со всевозможным вниманием и тщанием» хранить совесть «по отношению к Богу и по отношению к ближнему», «к самому себе», «к вещам, удаляясь излишества, роскоши, небрежения» (там же, с. 369). Он указывает на необходимость контролировать и сдерживать «любопытное око и любопытное ухо», возлагать «жестокую узду на малый член тела, но производящий сильные потрясения, на язык наш; смирять бессловесные стремления тела воздержанием, бдением, трудами...» (там же, с. 397). Игнатий Брянчанинов говорит о важности борьбы с гордыней, рекомендуя добрые дела «совершать в тайне, чтобы люди не растлевали душ наших похвалами, и самое сердце не льстило нам» (там же, с. 419).

Актуальное звучание имеют слова Игнатия Брянчанинова, адресованные юношеству, в которых, по сути, формулируются правила самовоспитания: возлюби труд; не осуждай ближних; веди трезвую жизнь; непрестанно наблюдай над собою; не суди о человеке по его наружности, а познавай его по совершаемым им действиям, поведению, тем последствиям, которые из них вытекают; борись с самим собой; будь скромнен и прост в словах, в телодвижениях, в домашней жизни; будь воздержан, целомудрен, не дерзок, кроток, со всеми любезен, правдив, мудр; не допускай лукавства и лицемерия; прилагай постоянное усилие для борьбы с собою, «чтобы выплыть из ужасной темной пропасти» (там же, с. 423). Обращаясь к юношам, он призывает: «Будь благоразумен и предусмотрителен: в годы юности твоей обрети особенное внимание на приобретение хороших привычек; в годах зрелых и старости твоей возрадуешься о богатстве, приобретенном беструдно в лета юности. Недуг пьянства – ужасный порок, самоубийство, губящее и душу и тело» (там же, с. 375).

Воздержание в пище, по мнению И. Брянчанинова, доставляет здоровье и силу телу, обеспечивает умственную бодрость, необходимую как «в деле спасения», так и в земных делах.

И. Брянчанинов советует воспитателям и наставникам прививать молодым людям хорошие навыки, отвлекать их, как от великого бедствия, от привычек порочных, потому что они, «как оковы на человеке, лишают его нравственной свободы». Добрыми же навыками «хранится, утверждается, запечатлевается нравственная свобода» (там же, с. 376).

Он указывает, что родители должны «подавать благочестивые примеры» своим детям, формировать у них способность не только «знать доброе и желать его, но и достигать», учить их «доброделанию».

Нравственная жизнь и нравственное совершенство «как должное», по мысли святых отцов, есть постоянная борьба человека со своими страстями.

Ранее, в XVIII в., сходные мысли о воспитании детей высказывал известный религиозный деятель и мыслитель, святитель Дмитрий Ростовский, который призывал беречь детей «в раннем впечатлительном детстве» от всего, что оказывает на них пагубное влияние: от дурных слов, действий, примеров, «ибо наукою дознано, что человеческая душа с самого раннего младенчества все запоминает и усваивает» (Дмитрий Ростовский, 1905, с. 6). Особо он настаивал на ограждении детей от всего, что может возбудить в них нецеломудренны мысли и движения; говорил о непозволительности их присутствия «на свадебных пиршествах, общественных зрелищах и играх»; советовал родителям скрывать от детей соблазнительные сочинения языческих стихотворцев, предохранять их от знакомства со светскими песнями и сладострастную музыкой, от общения с лицами другого пола, с людьми «ззорного поведения» (там же, с. 13, 15). В противном случае «никем не останавливаемый, не наказываемый и не вразумляемый вырастает впоследствии этот ребенок рабом своих беспорядочных наклонностей; раннее худое поведение переходит у него в навык, и становится он негодным членом общества, горем для своих родителей, бременем и соблазнителем для многих» (там же, с. 9).

Эти наставления мыслителя прошлого чрезвычайно актуальны в настоящее время, когда средства массовой информации наполняют радио- и телевидение материалами, негативно воздействующими на нравственную сферу молодежи. Особенно злободневными представляются следующие слова св. Дмитрия Ростовского: «Не надо отчуждать детей от учености, необходимо учить их музыке, поэзии, философии, языкам гражданским и другим полезным наукам, из которых можно извлечь пользу и назидание для души» (там же, с. 11).

Таким образом, святоотеческое наследие все-сторонне рассматривает проблему личности: ее сущность, пути, способы и методы ее духовно-нравственного развития, воспитания и самосовершенствования. Богатый опыт свято-духовной традиции является важным для развития теории личности в современной психологии и решения практических задач ее формирования.

Литература

Антоний Храповицкий. Возможна ли нравственная жизнь без христианской религии // Антоний Храповицкий. Полн. собр. соч. Т. 3. Ч. 1, «Статьи философские и критические». Казань, 1900.

Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М., 1993.

Варнава (Беляев). Основы искусства святости. Опыт изложения православной аскетики. В 4 т. Н. Новгород, 1995.

Дмитрий Ростовский. Христианское воспитание детей. М., 1905.

Дорнер И. А. Система христианского нравоведения / Под ред. М. Тареева. М., 1913.

Елисеев В. А. Тринитарное богословие как источник возникновения понятия личности // Актуальные проблемы истории психологии на рубеже тысячелетий: Сборник научных трудов. В 2 ч. Ч. 1. М., 2002. С. 77–86.

Игнатий Брянчанинов. Аскетические опыты. М., 1993.

Несмелов В. И. Наука о человеке. В 2 т. Т. 2. Казань, 1906.

Несмелов В. И. Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения // Смысл жизни: Антология. М., 1994.

Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.

Феодор Поздеевский. К вопросу о нравственном. Харьков, 1911.

П. Е. АСТАФЬЕВ О ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ И РОЛИ СОЗНАНИЯ В ЕГО ПОСТИЖЕНИИ

Т. И. Артемьева (Москва)

Знакомство с работами мыслителей прошлых веков поражает богатством их идей, глубиной проникновения в рассматриваемые вопросы, широтой проблематики, нацеленностью на понимание человека в историческом процессе, во взаимосвязи с обществом и природой. При этом многие

их идеи, несмотря на содержательность и историческую ценность, все еще «не распределены» и не включены в современное научное знание, в том числе психологическое.

Так, например, в научной отечественной философской и психологической литературе недоста-

точно внимания уделяется изучению творчества видного отечественного ученого-философа и психолога, по словам А. И. Введенского, «даровитого мыслителя», П. Е. Астафьева, несмотря на то, что в его работах поставлен и обсуждается ряд важных психологических проблем.

Петр Евгеньевич Астафьев родился в Воронежской губернии, в деревне Евгеньевка Острогожского уезда, в богатой дворянской семье. Первоначальное образование он получил дома и в 1863 г. поступил сразу в 7-й класс Воронежской гимназии. В 1864–1868 гг. Астафьев – студент Московского университета, где он специализировался по курсу юридических наук. С 1872 по 1875 г. он преподавал в Демидовском юридическом лицее историю философии права, а в 1881 г. стал заведующим университетским отделением в лицее Цесаревича Николая, директором которого был М. Н. Катков. Здесь он читал психологию, этику и логику. С ноября 1885 г. Астафьев состоял цензором Московского цензурного комитета. В 1887 г. совместно с И. С. Аксаковым он организовал литературную часть «Русской газеты» (Малый энциклопедический словарь, 1979, с. 334–335).

В 1885 г. П. Е. Астафьев опубликовал работу «Страдание и наслаждение жизни», в которой им был рассмотрен ряд проблем философского и психологического содержания, представляющих интерес как для современных психологов, так и для широкого круга специалистов гуманитарного профиля. В работе представлены различные уровни анализа проблемы существования человека, дано понимание его бытийной сущности.

Изложение своих представлений он начинает с постановки вопроса о *ценности бытия*, рассматривая его в связи с понятиями оптимизма и пессимизма и полемизируя по существу обсуждаемой проблемы с А. Шопенгауэром и Э. Гартманом¹. Любопытна характеристика П. Е. Астафьева этих философов: «гениальный Шопенгауэр и искусный его эксплуататор Гартман». Не вдаваясь в сложности этой пространной полемики, остановимся на взглядах Астафьева на проблему человеческой жизни в целом, его понимании основных ее составляющих, роли сознания в познании

¹ А. Шопенгауэр (1788–1860) – немецкий философ-иррационалист, представитель волюнтаризма. Согласно его взглядам, сущность мира предстает как неразумная воля, слепое бесцельное влечение к жизни. Освобождение от мира осуществляется «через страдание, бескорыстное эстетическое созерцание, аскетизм и достигается в состоянии, близком буддийской нирване» (Малый энциклопедический словарь, 1979, с. 1532).

Э. Гартман (1842–1906) – немецкий философ-идеалист, сторонник панпсихизма. Основой сущего считал абсолютное бессознательное духовное начало – мировую волю («Философия бессознательного»). В этике, вслед за А. Шопенгауэром, разрабатывал концепцию пессимизма (там же, с. 281).

окружающего мира, содержания душевной жизни человека.

Предметом анализа в работе выступает, согласно современной терминологии, экзистенциальная проблема *бытия человека и ценности жизни*. В связи с этим формулируется ряд вопросов: «Стоит ли жить и если да, то почему?»; «Есть ли в бытии что-либо действительно ценное и достойное?»; «Не является ли небытие лучше и выше бытия?».

Автор справедливо отмечает, что вопрос о бытии и смысле существования чрезвычайно важен для человека: «Человечество волновалось этим вопросом, билось над ним» (Астафьев, 1885, с. 6). Причем решение его в равной степени значимо как для оптимистов, так и для пессимистов. Объяснение этого Астафьев видит в постоянном стремлении человека совершенствовать свою жизнь. Но решение этой задачи зависит от его способности адекватно оценивать свою жизнь, выявлять, что в ней является ценным и желательным для него, а что – незначимым и второстепенным. По мнению автора, понятие ценности жизни выступает как реально действующая моральная, культурно-историческая сила, *важный фактор и источник существования человечества*: «Чисто идеальное, мысленное решение человеком и человечеством теоретического вопроса, стоит ли и почему стоит жить, определяет, в конце концов, и реальную силу их жить, и реальную, существенную для них *возможность жить*» (там же, с. 8).

Внимание Астафьева привлекает феномен «настроение», рассматриваемый им в связи с проблемой оптимизма/пессимизма. Он полагает, что пессимизм как настроение отличается от оптимизма большей яркостью и силой воздействия на душевные проявления человека. Если оптимизм более спокойный, косный, как бы бесформенный и расплывающийся, то «пессимизм сам по себе ярче и определеннее, а потому уже и поучительнее оптимизма для исследования вопроса о ценности бытия» (там же, с. 11). Согласно точке зрения Астафьева, основные «начала оптимизма гораздо естественнее, проще, следовательно, менее возбуждают напряженную деятельность мышления. Пессимизм „мудренее“, парадоксальнее и более возбуждает пытливость. Уже давно было сказано, что всякое развитие мысли начинается с „удивления“. Пессимизм „интереснее“ и легче уловим для мысли по определенности своих форм» (там же, с. 12). Астафьев разделяет мнение, что те психические состояния, которые связаны с выражением страдания, ужаса, отчаяния, вызывают в человеке несравненно более сильное и яркое впечатление. Такие состояния сильнее волнуют людей и заставляют их напряженно думать. Что же касается противоположного состояния, т. е. состояния наслаждения, то оно скорее выражает чувства удовольствия и уверенности. «Поэтому-то существующая психология и язык

знают особую форму чувства – „сострадание“, но обоим неизвестно противоположное чувство „со-радости“, или „со-довольства“, хотя в душевной нашей жизни есть состояния, соответствующие этим режущим ухо по своей необычности обозначениям» (там же, с. 13).

Астафьев утверждает, что люди по-разному решают вопрос о ценности и достоинстве бытия и, соответственно, получают противоположные ответы: это может быть, «как страстное проклятие жизни, так и благодарное благословение ее». Но главный вопрос, как пишет автор, коренится «в самом существе *понятия жизни* вообще. Что, в самом деле, составляет существенное в содержании этого понятия?...Только в сознании своих усилий, движений, совершенных с усилием, т. е. произвольных и т. п., чувствует живое существо свое бытие, чувствует себя. В этом психологи разных школ видят корень возникновения сознания» (там же). По сути, данная точка зрения автора сходна в своих основных чертах с воззрениями основателя логотерапии, известного психолога XX в. В. Франкла, рассматривающего жизненные трудности, или, как он писал, «нужду», в качестве необходимого условия осознания человеком смысла жизни и преодоления экзистенциального вакуума.

Таким образом, чувство страдания, *усилие и деятельное напряжение* – это необходимые условия и основания жизни. В свою очередь, усилие прилагается человеком тогда, когда есть *интерес, осознана ценность* чего-то. «Эта-то ценность (зависящая от понятий о достойном, желательном и т. п.) и дается в чувствах страдания или наслаждения, а потому и решается на неодинаковых основаниях» (там же, с. 14).

Активные, деятельные усилия, согласно мнению Астафьева, являются основой формирования *самочувствия человека, без которого нет и самой жизни*. Оценивая самочувствие, он определял его как надежный показатель содержания переживаемых человеком чувств, как *данную вместе с ними, единственную и естественную единицу их измерения*.

Он подчеркивает, что для человека его собственные усилия, напряжения и соответствующие чувства страдания и наслаждения *в одинаковой степени* непосредственно достоверны и определяются им ясно и точно. «В этих состояниях, и только в них, дается живому существу сознание собственного бытия, самочувствие» (там же, с. 15). Самочувствие – это самое несомненное и основное из всего содержания сознания человека, так как в нем, «в конце концов, – последнее непосредственное ручательство и мера ясности, точности всего прочего содержания сознания» (там же). Для любого человека в равной степени чувство напряжения, чувство боли или наслаждения составляют достоверное содержание душевной жизни.

Интересным в этом контексте представляется выявляемая автором связь понятий «самочувствие», «содержание душевной жизни» и «содержание сознания». Следует отметить, что понятие «содержание сознания» в качестве самостоятельного компонента структуры сознания выделял К. К. Платонов; его значение, ссылаясь на Платонова, подчеркивает Г. В. Акопов.

Благодаря переживаемым психическим состояниям человек осознает свое бытие. Через их ценность ему раскрывается и ценность его личностного бытия. До тех пор пока для человека имеют ценность чувства усилия, страдания и наслаждения, и в той мере, в какой они для него имеют ценность, осуществляется осознание и сохраняется ценность его бытия. «Пока *есть* самочувствие, оно ценно и реально, и в одинаковой степени положительно ценно и реально для всякого человека. Бытие ценно потому, что оно *есть*» (там же, с. 16).

П. Е. Астафьев рассматривает разные виды оптимизма, дает их классификацию. В частности, он выделяет так называемый «наивный», или «физиологический», оптимизм, признающий ценным само существование бытия, каким бы оно ни было, собственно саму способность жить: «Бытие, словом, ценно в той мере и потому, что оно *есть*; жизнь ценна, пока она сознается мною, пока я живу и имею силы жить» (там же, с. 17). Такая точка зрения характерна для каждого *единичного сознания* в *каждый момент жизни*, взятого в его отдельности. Более того, как утверждает Астафьев, в любой единичный момент своей жизни «всякое чувствующее эту жизнь существо естественно и необходимо оптимистично. Эта положительная оценка своего бытия естественно и необходимо выражается в стремлении к самоутверждению, самосохранению. Отсюда делается вывод, что «вне самочувствия, подтверждения *себе* своего бытия нет и никакого стремления к самосохранению, а есть простая косность, неведомое себе пребывание. Стремление к самосохранению неотделимо от стремления к *сознательности* своего бытия... Поэтому и самочувствие не только необходимый спутник, проявление жизни, но и необходимое условие ее, и энергиею одного определяется энергия другого: нет жизни без самочувствия и ослабление самочувствия есть ослабление жизненной энергии. Самочувствие и *всегда*, везде для всех и во всех положениях только *положительно ценно* и составляет положительную единицу меры для ценности, такой или иной, всех других душевных состояний наших. Точка зрения самочувствия есть точка зрения *самой жизни* в ее реальной переживаемости» (там же, с. 20).

Согласно мнению автора, можно так или иначе квалифицировать то или иное чувство, ощущение или представление, отрицать его и даже стремиться удалить из сферы душевной жизни. «Но отрицать само себя как самочувствие, как со-

знание оно не может; *своего* собственного самоутверждения оно не может прервать... Сознание может судорожно порываться от одного своего содержания к другому, не удовлетворяясь ни одним из сменяющихся в этих порывах содержаний, но стремиться *не быть* сознанием, самочувствием оно не может по коренному существу своему» (там же, с. 19).

Учитывая положение, что для человека значимо переживание отдельных моментов жизни, ценность которой здесь определяется самим фактом ее наличия, Астафьев вместе с тем считает необходимым руководствоваться и другой, *более общей* точкой зрения. Она ориентирует на мысленное обобщение всего ценного, что содержится в разные единичные моменты жизни. Именно такой взгляд на прожитое и пережитое позволяет человеку дать общую оценку всей его жизни в целом. «Только на этой точке зрения, *отрешающейся от непосредственной*, реальной переживаемости составляющих жизнь во всей ее *реальности моментов и их условий*, и возникает вопрос о действительной ценности бытия, жизни, вопрос: не есть ли эта непосредственная и несомненная ценность реальных моментов жизни *только мнимая?*» (там же, с. 22).

Особую роль в этом процессе осознания своей жизни и ее ценности Астафьев отводит сознанию, исходя из того, что «в *самом существе сознания*, без которого жизнь сама по себе, себя не знает, следовательно, не имеет ни собственной реальности... сознающее свою жизнь существо *различает* переживаемый им непосредственно момент своей жизни от пережитого. Только потому, что оно различает его – *и сознает оно его как изменение в своем бытии*» (там же, с. 24).

Соотнося понятия «жизнь» и «сознание», Астафьев считал, что развитие жизни есть и развитие сознания. Согласно его мнению, сознание выполняет интегративную, регулирующую и идеальную функции. Оно выступает как деятельность, различающая различные моменты бытия, сопоставляющая и соотносящая их между собой, подводящая итоги и обобщающая все прожитое и пережитое на разных этапах жизни. Астафьев пишет, что «жизнь для сознающего ее существа по самому существу сознания, не только непосредственного переживания имеет и другую ценность, идеальную, являющуюся в результате мысленного сличения разных моментов, подведения итога им» (там же). Он подчеркивает, что человек как непосредственно реально живущее существо не может не ценить всякого момента этой реально переживаемой жизни *положительно*. Но поскольку человек всегда размышляет о своей жизни, о уже пережитых и ожидаемых горестях, заботах и радостях, в связи с этим возникает сомнение в правомерности и адекватности априорной положительной оценки им своей жизни. Соответственно,

ставится вопрос о необходимости использования дополнительных критериев для оценки бытия человека, его ценности – идеальных (нравственных). Астафьев в связи с этим пишет: «Здесь уже недостаточно той данной вместе с непосредственным чувством страдания и наслаждения *меры* его в самочувствии, которая и всегда положительна и сама по себе определена. Являются другие меры для оценки *идеально воспроизводимой* в своем целом жизни, – меры идеальные, могущие быть и истинными и ложными и добрыми и злыми. Таковы наши понятия должного и желательного, ценного и прекрасного, имеющие в разных умах такие различные достоинство, полноту и очевидность» (там же, с. 25–26).

Астафьев подчеркивает, что результат этой мысленной рефлексии у разных людей может быть различным и зависит от используемых ими критериев идеальной оценки жизни, от сложившихся у них понятий о должном, ценном, истинном. Выбором тех или иных понятий, идеальной меры ценности жизни определяется положительный или отрицательный ответ на вопрос о ее ценности.

Как считает Астафьев, именно на основе сочетания двух оценочных суждений – о конкретном моменте жизни, наполненном реальными событиями и переживаниями, и об ее общем итоге, рассматриваемом с идеальных (нравственных) позиций – совпадающих друг с другом или различающихся, – можно получить *общую* оценку бытия. «В первом основном течении непосредственной жизни, в ее переживаемости ценность бытия, как мы видели, необходима положительная, потому что реальное основание ценного бытия – самочувствие (я есмь, я живу) – всегда положительно ценно; непосредственно сознаваемая жизнь ценна положительно потому, что она есть... С какими другими элементами психической жизни должна иметь дело оценка бытия в не менее необходимом, идеальном течении его, в идеальном подведении итогов того реального переживания – оценка, могущая не совпадать с первой, и вместе с нею должна одинаково дать ответ на общий вопрос о ценности бытия в его целостности... Очевидно, эта вторая оценка имеет предметом другие элементы тех наших душевных состояний, в которых жизнь наша становится для нас введомой и получает для нас какую-либо ценность, неисчерпаемые моментом простого самочувствия. Эти другие элементы могут иметь и отрицательную ценность, суть определения самочувствия в состояниях страдания и наслаждения. В страданиях и наслаждениях, из непрерывной смены которых складывается вся наша сознаваемая жизнь, и через которые она дает нам знать о своей ценности, – самочувствие, но вместе с тем и нечто большее. Дается дальнейшее определение его: испытывая их, я познаю не только что я *есмь*, но и *как я есмь*. Самочувствие, само по себе, только положительно

ценно, и итог какого угодно ряда состояний самочувствия может дать поэтому только положительную же ценность. Иное дело *мысленный* итог состояний страдания и наслаждения. Здесь возможны разные решения и вопросы. *Что* преобладает в жизни: страдание или наслаждение, одинаковое значение имеют они в экономии жизни, чтобы одно могло уравновешивать другое при количественном равенстве страданий и наслаждений (целой массы наслаждений в мире недостаточно для того, чтобы уравновешивать одно единственное страдание, заплатить за него). Вопрос о реальной ценности бытия нельзя решить моралистам – что *должно быть*, но и для психолога, объясняющего только то, что *есть*, но отрицательная оценка жизни с точки зрения ее страданий и наслаждений может изменить самочувствие по энергии и направлению. Оценка жизни рефлексией по итогу наслаждений и страданий жизни» (там же, с. 28–29).

Другими словами, если влиять на энергию и направление самой реальной основы ценности жизни-самочувствия – видоизменять самую восприимчивость человека к страданию и наслаждению, то та или иная *идеальная* оценка жизни перестает быть чисто теоретической мыслью, ложной или истинной, но становится «*этическим началом – добрым или дурным*». Как говорит Астафьев, из простой философы она становится поступком.

По Астафьеву, разрешение общечеловеческой, а не просто только научной задачи определения ценности жизни возможно при условии предварительного ответа на целый ряд подчиненных вопросов. В их ряду он выделяет психологические вопросы: об условиях возникновения чувствований страдания и наслаждения; законах их возрастания, убывания и смены в душевной жизни; значении тех или других из них в «экономии нашего физического и психического бытия»; их количественной и качественной представленности в разных условиях существования и т. п. Как видно из вышеприведенного рассуждения, Астафьев, по существу, раскрывает психологические составляющие функционирования и развития процессов, происходящих в душевной жизни человека. И это особенно интересно для психологов, поскольку именно эта сфера является предметом их исследования.

Как идеальная оценка может влиять на изменение ценности реального бытия, возвышая или обесценивая его? Оптимисты и пессимисты отвечают на эти вопросы различным образом.

Так, пессимисты говорят: «В жизни страшно много страдания, лжи, зла и безобразия, – следовательно, жизнь несовершенна, дурна и заслуживает осуждения». Но это не отвергают и оптимисты, замечает автор. Разница между ними проявляется при ответе на другие вопросы: «Желателен ли мир,

имеет ли и может ли иметь какую бы то ни было ценность жизнь вообще? Лучше ли бытие, в какой бы форме оно ни существовало, чем небытие, или наоборот?» (там же, с. 35). Таким образом, проблема заключается не в степени совершенства той или другой формы бытия, а в том, является ли оно предпочтительнее небытия. «Бытие для пессимизма, по самому своему существу, есть зло, потому что оно одарено сознанием, потому, что, пока оно одарено сознанием, оно представляет одну непрерывную цепь страданий, цепь мучительных и без конца и отдыха повторяющихся усилий достигнуть целей или вовсе недостижимых, цепь суетных надежд, неизбежных горьких разочарований, суетных страхов и опасений. Все радости, которыми манит нас и изредка лакомит жизнь, завлекая ими в эту бесплодную и бесконечную, но дорого достающуюся участникам ее игру, эфемерны, мимолетны. Таким образом, реальные радости, которыми иногда дарит жизнь нас... вертеть вечное колесо жизни для кого-то, но не для себя. Но этих обманчивых радостей так мало в сравнении с вполне реальными и постоянными страданиями», – пишет П. Е. Астафьев (там же).

Анализируя позицию пессимистов, Астафьев отмечал, что, согласно их взглядам, чем сознательнее жизнь, тем она труднее. Чем более развивается сознание, тем беднее радостями, богаче страданиями и несчастнее, по их мнению, жизнь. Страдание и жизнь у пессимистов выступают как тождественные явления, так как само существование жизни они видят в деятельности, в стремлении, в работе, плата за которую мнимыми наслаждениями – нечто случайное, побочное, а страх и тяжесть работы – неизбежные следствия.

Согласно Астафьеву, пессимизм личности определяется личной судьбой человека, опытом его страданий, индивидуальными особенностями темперамента и обуславливает своеобразие отношения к явлениям окружающей жизни и ее оценки, поэтому он «принадлежит к области *настроенный* и характеров, но не к области философии». Отсюда делается вывод, что пессимизм, «как и всякое душевное неустройство», можно лечить, но нельзя *логически* обсуждать с его субъектом, носителем этого состояния, состоятельность его оснований. «Человека изверившегося в жизнь, израсходовавшего и уставшего жить, можно еще стараться утешить, занять, заинтересовать чем-нибудь, но бесполезно было бы *доказывать* ему, что его усталость, скука, ненависть, томление разочарования – *нереальны*, не чувствуются им в действительности мучительно. Разум действует прямо только на разум же, но не настроение», – пишет Астафьев (там же, с. 42).

Возникает вопрос, действительно ли страдание и наслаждение, с одной стороны, а истина и красота, добро и т. п. – с другой, могут представляться какими-то *отдельными* частями, самостоятельными

ми, случайными. Астафьев дает на него отрицательный ответ: «Нет, это не отдельные составные части ценности целого мира, не самостоятельные слагаемые или виды ее. И весь мир, взятый как целое, и всякое отдельное существо его и явление, как бы оно ни было крупно или ничтожно, представляет не только определенную сумму наслаждения и страдания, но вместе с тем и определенную ценность, с точки зрения истины, красоты и добра. Вне этих точек зрения не стоит ни одно явление жизни, ни одна форма бытия. С другой стороны, и красота, и добро, и истина, в высочайшем ли в самом ли незаметном воплощении своем, явлении бытия, непременно представляют и какую-нибудь эвдемонологическую ценность, неизбежно сопровождаются и в самом воплощающем их и знающем о себе существе в какой-либо мере чувствами удовлетворения и страдания, так же как в какой-либо мере вызывают эти чувства и в созерцающем их со стороны зрителе» (там же).

Вместе с тем он возражает против попыток обосновать наличие «нейтральных» чувств: «Можно убедиться в психологической несостоятельности старой теории, так называемых нейтральных, не определенных ни как удовольствие, ни как страдание чувств. Всякое состояние чувства *есть или наслаждение, или страдание*. Но в то же время нет и такой мысли или такого состояния воли, *нет и не может быть такого состояния сознания вообще*, которое не сопровождалось бы в какой-либо

мере чувством, а следовательно, не было бы вместе и страданием, и наслаждением. Нейтральных чувств не существует» (там же, с. 59). Он подчеркивает, что вся широкая палитра чувств человека – естественный результат его жизни, наполненной трудом, решением различного рода задач. Жизнь представляет собой «непрерывную цепь усилий, работ, стремлений и движений» и параллельно – столь же непрерывную череду соответствующих им чувств страдания и наслаждения.

Таким образом, в работах П. Е. Астафьева анализируется целый комплекс понятий, начиная от наиболее общих («бытие», «жизнедеятельность») и до тех, которые отражают индивидуальный уровень бытия человека («сознание», «самочувствие», «настроение», «наслаждение», «страдание», «самосознание» и др.). Последующий анализ предполагает соотнесение семантического значения этих понятий в трактовке Астафьева с их определениями в современной психологии в контексте разрабатываемых сегодня концепций психологии личности и субъектного подхода.

Литература

Астафьев П. Е. Страдание и наслаждение жизни. Вып. 1 «Вопрос пессимизма и оптимизма». СПб., 1885.

Малый энциклопедический словарь. М., 1979.

Энциклопедический словарь / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. СПб., 1894. Т. 2.

ПСИХОГРАФИЯ РУССКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В ЖУРНАЛЕ «РУССКАЯ МЫСЛЬ»

Е. В. Бакшутова (Самара)

Журнал «Русская мысль» как источник изучения психологии либеральной русской интеллигенции

Русская интеллигенция дореволюционного времени отличалась особой склонностью к саморефлексии и самоанализу, критическому переосмыслению своего прошлого, собственных духовных истоков, к анализу проблем и противоречий жизни. Результат обдумывания своей миссии и места в судьбе России, вызванного потрясением, возникшим вследствие революции 1905–1907 гг. и представленного в виде самоописания или психологии – *нигилизм, отщепенство, антигосударственность, героизм, фанатизм, антирелигиозность, жажда социальной справедливости*, – представляет собой, по сути, наиболее целостную концепцию русской либеральной интеллигенции. Она формировалась и формулировалась на страницах литературно-политического журнала «Русская мысль» (1880–1918).

Значение этого издания в развитии и самоопределении русской интеллигенции дореволюционных десятилетий уникально. Это был журнал об интеллигенции, для интеллигенции, и создавался он интеллигенцией как его *коллективным автором*. Будучи одним из самых авторитетных и долго существовавших «толстых» журналов конца XIX – начала XX в., он не только описывал психологию образованного слоя русского общества, но и формировал ее. На страницах журнала создавался обобщенный образ интеллигенции, в ходе острой полемики выделялись и обосновывались особенности ее психологического склада. Психология интеллигенции, объективированная в тексте, раскрывалась здесь в параметрах письменной ментальности – темпоральность, авторская, жанровая, тематическая динамика, нарратив (Шкуратов, 2005), т. е. в том, что может быть воспринято лишь с «позиции вневходимости» (Гуревич, 2005). Таким образом, в текстах журнала

осуществлялся дискурс русской интеллигенции, происходил процесс ее формирования в качестве социальной группы.

Для того чтобы определить психологический портрет интеллигенции, складывающийся в дискурсивном процессе, представленном в журнале «Русская мысль», необходимо было выявить тот круг персоналий, который участвовал в создании журнала. Для этого потребовалось проанализировать весь авторский состав журнала (377 русских писателей и поэтов, 316 – зарубежных, 1211 публицистов), упоминаемые персоналии (2350), жанры, тематику издания и их динамику во времени.

Художественные произведения, публикуемые в журнале «Русская мысль», не только отражали эстетическое мировосприятие интеллигенции того времени, но и обеспечивали преемственность традиций русской культуры, ее ценностей. Научные же статьи и публицистика отображали, главным образом, изменяющийся во времени образ мира, социальные представления, идеалы и идеологию их создателей. В целом на страницах журнала отражается процесс формирования и функционирования интеллигенции как социальной дискурсивной общности.

Субъектами интеллигентского дискурса выступали, прежде всего, *канонические авторы*, объединенные в журнале проблемой самоопределения интеллигенции. Их победа в борьбе мнений (выражающаяся в интенсивности и продолжительности публикаций) определялась тем, что им удалось выразить типичные психологические черты интеллигенции своего времени, наиболее точно описать ее психологический портрет. Необходимо отметить, что в каждый из периодов основная, каноническая для этого времени психография интеллигенции, дополнялась альтернативной, *апокрифической*, представленной авторами, которые переходят в следующий период, где их представления об интеллигенции уже становятся доминирующими, более адекватными самопредставлению интеллигенции этих лет.

Основные периоды в развитии либерального дискурса русской интеллигенции

Проведенный анализ позволил нам выделить периоды в развитии либерального дискурса русской интеллигенции. При этом в качестве критериев выступали: исторические данные; периодизация, принятая в истории журналистики; авторы, определяющие литературный процесс в тот или иной период времени; материалы, полученные при качественном и количественном анализе исследуемого объекта. В результате были выделены следующие периоды в развитии журнала «Русская мысль», психографии интеллигенции и дискурса либерализма:

I период: 1880–1890 гг.;

II период: 1891–1905 гг.;

III период: 1906–1918 гг.

Из всего числа авторов журнала первого периода, максимально представленных по разным параметрам, лидерами являлись Г. И. Успенский и Н. В. Шелгунов – основные психографы интеллигенции. Однако ни сами они как авторы, ни их концепции не перешли в следующий период. Их видение интеллигенции было связано, прежде всего, с осмыслением прошлого, народнического, опыта и не включало описания перспектив ее развития.

В первый период «Шелгуновско-Успенская» наррадика дополнялась более оптимистическим видением интеллигенции. Ее апокрифическими характеристиками выступали: *«страстная любовь к делу»*; *«энтузиазм»*; *«терпение»*; *«глубоко-радостное чувство»*; *«потребность в творчестве оригинальных либеральных идей»*; *«самое заботливое внимание»*. Этот образ интеллигенции связан с именами людей, которые станут основными авторами и психографами интеллигенции в 1891–1905 гг.: В. А. Гольцевым – редактором издания; публицистами и писателями Д. Н. Маминым-Сибиряком, А. И. Эртелем, В. И. Семевским, Л. А. Камаровским, П. Д. Боборькиным.

П. Д. Боборькин в журнале занимал особое место, что объясняется его исключительной творческой плодовитостью и литературным долголетием, а также тем, что он способствовал популяризации термина «интеллигенция» в России и был один из главных ее психографов в русской литературе. Боборькину удалось создать литературный психотип интеллигенции «как самой образованной и лучшей части общества», что нашло отклик и в публицистике 1891–1905 гг.: *«духовная интимность»*; *«молодежь бодрее и сознательнее смотрит на жизнь»*; *«умственный и нравственный подъем»*; *«образованная женщина, всего скорее, оздоровит и облагородит нашу семейную и общественную жизнь»*; *«уверенность русских в своем превосходстве»*.

Именно в этот период в журнале увеличилось количество публикаций, посвященных актуальным проблемам в разных сферах жизни (экономики, образования, здравоохранения и т. п.), что служит свидетельством чувствительности интеллигенции к запросам времени, стремления осмыслить ею свое место в действительности, использовать собственный потенциал с максимальной практической пользой.

Однако Боборькин вместе со своей психографией за пределы первого и второго периодов не переходит. Параллельно с оптимистическим образом интеллигенции в журнале зарождается другая тенденция, которая станет определяющей в следующий, «веховский», период. Апокрифическое описание интеллигенции 1891–1905 гг. включает следующие характеристики: *«упадок*

правов в творчестве»; «необходимость общей нервно-психической гигиены»; «аскетические недуги нашей интеллигенции»; «дилетанты, любители»; «общество точно одичало». Эта линия связана, прежде всего, с творчеством А. П. Чехова, который отнюдь не считал интеллигенцию лучшей частью общества. Писатель стал предвестником «Вех», канонической фигурой для третьего периода, где на основе критического подхода и призыва к рефлексии формировался новый образ интеллигенции. В этот период (1906–1918) оформляется представление об интеллигенции начала XX в., которое и составляет основу ее самоописания, классической психографии, представленной в статьях сборника «Вехи» (1909–1910): «в интеллигентском познании поиск истины замещен отстаиванием социальной справедливости»; «героизм русской интеллигенции демонстративный, поверхностный»; «ее самосознание сужено набором стереотипизированных социальных идеалов»; «русская интеллигенция недостаточно рефлексивна»; «русская интеллигенция недисциплинирована, незаконно послушна, не уважает права личности»; «отщепенство, отчуждение от государства и враждебность к нему».

В журнале «Русская мысль» в этот период, в отличие от 1880–1890 гг., когда «пессимистический» взгляд на интеллигенцию дополнялся «оптимистическим», отсутствовали какие-либо иные ее характеристики. Сутью этой канонической психографии становится самообвинение интеллигенции, признание ею нелегитимности своей деятельности, оппозиционности по отношению к государственной власти.

Как уже отмечалось, складывание психологического портрета интеллигенции происходило в дискурсионном процессе, реальными участниками которого были представители разных сословий и профессиональных групп общества – авторы и читатели журнала: деятели культуры, профессора, гимназисты, чиновники, дворяне и т. д. Характер дискурса русской интеллигенции, представленный в журнале «Русская мысль», определялся занимаемой им политической нишей – как печатного органа русского либерализма. В журнале содержались размышления о судьбе русской интеллигенции и страны, подчеркивалась роль просвещения как условия развития личности. Основным объектом внимания его авторов выступал «средний» человек.

Как показало наше исследование, наряду с произведениями высоких эстетических образцов, здесь были представлены работы авторов, не имевших «достаточной сформированности письменного занятия» (Шкуратов, 2005). К ним относились те, кто пробовал себя в беллетристике, публицистике, научных и философских произведениях.

Для 80-х годов XIX в. характерны крупные художественные формы, небольшой и постоянный

круг авторов. Впоследствии пропорции менялись – увеличивалось число авторов вообще, особенно тех, кто однократно публиковался в журнале; к 90-м годам выросло число авторов, пишущих как публицистические статьи, так и художественные произведения. На смену автору и читателю классического романа приходит слой интеллигенции, отличающийся как от профессионального писателя, так и от ученого-специалиста. Для них характерны беллетризация общественной жизни, использование литературы, религии, философии, науки в пропаганде своих идеологических задач. Личность, составляющая этот слой, имеет следующие характеристики: совестливая, рефлексивная, активная, отличающаяся индивидуализмом, но не стремящаяся к радикальным действиям.

Фазы развития либеральной идеи в журнале «Русская мысль»

Либеральные ценности – толерантность, свобода в высказываниях, уважение к человеческой личности – постулировались с первого номера журнала и последовательно развивались. Главной темой либеральной интеллигенции всегда оставались размышления о народе и о себе. Данная проблематика – сквозная для всех периодов издания; она присутствовала в большинстве публицистических статей. Либеральная программа допускала социально-политическую деятельность, имея в виду, что она не может быть слишком агрессивной, т. е. исключая всякого рода насилие, революции. Либерализм постулировал важность просвещения и умственного развития народа, воспитание индивидуализма. Он был представлен в журнале не в виде совокупности политических акций, лозунгов или мероприятий, а как ментально-смысловое образование, объединяющее различные дискурсивные практики общей аксиологией. «Русская мысль», таким образом, выступала как социокультурный институт, конструирующий и отражающий ментальность русской интеллигенции, активизирующий ее психологию.

Анализ содержания «Русской мысли» позволяет выделить следующие фазы развития либеральной идеи в журнале.

Апокрифическая (1880–1890 гг.). Редакторы – С. А. Юрьев и В. А. Гольцев. В эти годы, характеризующиеся «эkleктической широтой», происходит осмысление народнического опыта, взглядов западников и славянофилов; закладываются основы толерантности, либеральной традиции, воспеваются русский народ. Так, в статье Ф. Щербины «Задачи русской общественной мысли» отмечалось: «Преимущества русского народа перед некоторыми другими народностями в том именно и заключается, что жизнь его богата такими общественными формами и отношениями, в основе

которых лежат высшие человеческие принципы, основные начала общественной справедливости» (Щербина, 1881, с. 181).

Предканоническая (1891–1905 гг.). Редактор – В. А. Гольцев. В этот период консолидируется круг авторов и их мировоззренческие установки; нехудожественные тексты приобретают большое фактическое и концептуальное разнообразие: «Текущее десятилетие, заключающее в себе конец только что прошедшего и начало только что наступившего века, внесло в нашу литературу три новых идеи, между которыми нет ни одной самостоятельной, а все заимствованные с запада – марксизм, нищезанятие и декадентство. Первый уже до дыр износился, второй явно расплывается по швам, и только относительно третьего существуют еще сомнения: хлам это или вещь, для которой можно найти полезное употребление» (Протопопов, 1903, С. 174). Многие тексты ироничны¹. На страницах журнала разворачиваются диалоги (Толстой и Чехов; Толстой и Стендаль; Ницше и Достоевский; Пушкин и Мицкевич; Сенкевич и Бисмарк). Публикуются переводы зарубежных ученых.

Каноническая (1906–1918 гг.). Редактор – П. Б. Струве. В это время появляются призывы к отказу от «партийности» и «направленчества» в литературе и публицистике (П. Б. Струве). При этом ряд активных сотрудников журнала становятся крупными политическими деятелями (П. Н. Миллюков и В. Д. Набоков – члены Временного правительства; А. А. Кизеветтер и П. Б. Струве – руководители кадетской партии).

На страницах «Русской мысли» получают развитие идеи сборника «Вехи» – программного документа русского либерализма. Возрастает количество публикаций, воплощающих выдвинутую в 1880 г. программу воспитания личности.

Революция, война на Балканах, Первая мировая война перевели полемику из сферы рассмотрения взаимоотношений интеллигенции с народом в русло обсуждения национальной идеи, осуществляющейся в разных направлениях. Делаются попытки дать новую трактовку нации, акцентируя исторический характер данного явления. В этом отношении показательным мнением Б. И. Сыромятникова: «Если прежде под национальностью разумелись известные прирожденные особенности народного характера, и само понятие народа принималось в смысле кровного, племенного единства, то теперь понятие нации стало конструироваться как понятие чисто историческое... Единство культуры – такова материальная основа современных

наций» (Сыромятников, 1906, с. 95–96). Необходимость обретения национальной идеи затрагивается при обсуждении внутренней национальной политики.

Подчеркивается, что вера и единение славянских народов – та основа, на которой может строиться будущее русского народа: «Православие не может быть рассматриваемо как национальная или даже расовая вера, в многоплеменности его внешним образом выражается его вселенский характер. Не намечается ли новая культурная эпоха, эпоха нового византизма, не вливается ли новая закваска в старое бродило цивилизации? Невольно взоры всего православного мира устремляются на купол святой Софии, которая некогда его объединяла» (Булгаков, 1913, с. 145). Одновременно, на страницах этого же номера публикуется ответ В. Соколова С. Булгакову: «Можем ли мы надеяться на народный религиозный гений? Современность говорит о безмерно растущем хулиганстве деревни, о том, что и там, не только в интеллигенции и городе, выбрасывается из жизни все святое, развивается оргия эгоизма, дикость, скотство» (Соколов, 1913, с.107).

Продолжается воспевание народа. Так, В. А. Маклаков пишет: «Эти люди и дали ему <Толстому> элементы его будущей веры. Это и мог сделать только этот, еще не понятый, еще не разгаданный до конца русский народ, который то огорчает, то восхищает, то возбуждает надежды, то разочаровывает, идет какой-то особенной дорогой, в котором сами недостатки составляют его обаяние» (Маклаков, 1914, с. 41).

Предметом обсуждения выступала проблема национализма: «Лишь поднявшись до национализма, русский народ мог выйти за свои пределы и почувствовать жизнь и интересы других славянских народов, как свои собственные. Та основная ценность, во имя которой начата наша война, есть историческая роль русской народности, которая в своем росте вышла за пределы племенного своего бытия и стремится к мировой роли», – пишет в своей статье Д. Муретов (Муретов, 1915, с. 11).

В. С. Соловьев, П. Н. Миллюков, Д. С. Мережковский выступали против идеи национализма. Е. Трубецкой, консолидируясь с ними, в то же время пытается объяснить национализм как проявление Эроса в политике: «Национализм теоретический, т. е. философское учение национализма, может и должно состоять в оправдании этой любви-пристрастия, в оправдании Эроса в Политике, как силы творческой, как того состояния, в которое впадает душа народа, когда, одержимая великим гением, она хочет родить» (цит. по: Муретов, 1916, с. 67).

Полемизируя с Е. Трубецким, П. Д. Струве указывает, что он принижает понятие «политический эрос»: «Любовь к своему народу и государству есть стихия не „эротическая“ в вульгарном смысле

¹ «Я должен заметить, что уверенность русских в своем превосходстве, несколько поражающая откровенною наивностью своего проявления, присуща только культурным массам. Те джентельмены, которые называются здесь мужиками, совсем не интересуются вопросом о первенстве среди народов» (Станюкович М. К. Картинки современных нравов // Русская мысль. 1896. № 2, с. 176).

ле... В любви к народу и государству выражается бескорыстное, преодолевающее заботу о личном благополучии, религиозное отношение к сменяющему друг друга бесчисленному ряду человеческих поколений...» (Струве, 1917, с. 102).

Выводы

В социально-психологическом дискурсе, разворачивающемся на страницах журнала «Русская мысль», воплощаются особенности мышления, мироощущения и поведения интеллигенции. Ее программа, в отличие от народнической и марксистской, являвшихся макросоциальными и утопическими, была ориентирована на реализацию «малых дел», т. е. тех проблем, которые волновали конкретного человека в его повседневной жизни. Либеральный «веховский» реформизм предполагал соразмерность общественных, экономических, политических изменений человеку, его личностному развитию. В его основе лежало утверждение, что социальные преобразования без изменений человека совершенно бесполезны. Вводя человека в социальные изменения, либеральный дискурс тем самым предлагал не ломку и строительство личности, а ее принятие и рефлексию.

Отсюда – задачи просвещения и воспитания народа, постепенного усвоения им западных схем развития (религиозных, конституционных, правовых), их адаптации на русской почве с учетом особенностей национальной культуры и социально-экономической среды.

История показала, что все другие политические концепции не имели намерений соизмерять социальные изменения с человеком; в них преобладали макропроекты, где человек «как-нибудь приложится».

Основным субъектом либерального дискурса выступила интеллигенция, представляющая собой пример адаптации к изменениям, самокритики, рефлексивности, личностного развития. Третья фаза развития либерального дискурса журнала «Русская мысль», выдвинувшая национальную идею, рассмотрела ее сквозь призму ответствен-

ности рефлексивного индивида, показав, каким образом реформы сверху могут обеспечить развитие человека, как может возникнуть толерантный общественный слой, не имеющий тенденции почвенников и западников.

Литература

- Булгаков С. Три идеи // Русская мысль. 1913. №2. С. 144–149.
- Гуревич А. Я. Позиция вневсего // Одиссей: Человек в истории. М., 2005. С. 122–130.
- Иванченко Г. В. Дискурс толерантного и интолерантного субъектов // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его активной диагностики / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М., 2004.
- Интеллигенция в России // Вехи: Сборник статей. 1909–1910. М., 1991.
- Кондаков И. В. К феноменологии русской интеллигенции Русская интеллигенция. История и судьба. М., 1999. С. 63–90.
- Маклаков В. А. Толстой и суд // Русская мысль. 1914. №3.
- Муретов Д. Правда нашей войны // Русская мысль. 1915. №6.
- Муретов Д. Этюды о национализме // Русская мысль. 1916. №1.
- Протопопов М. А. Письма о литературе // Русская мысль. 1903. №9.
- Соколов В. Ответ на статью С. Булгакова // Русская мысль. 1913. №7.
- Соколов К. Б. Мифы об интеллигенции и историческая реальность // Русская интеллигенция. История и судьба. М., 1999. С. 149–208.
- Струве П. Б. Национальный эрос и идея государства // Русская мысль. 1917. №1.
- Сыромятников Б. И. Основные моменты в развитии исторической мысли // Русская мысль. 1906. №12.
- Шкуратов В. А. Интеллигенция в проекте современности // Логос. 2005. №6. С. 43–252.
- Щербина Ф. Задачи русской общественной мысли // Русская мысль. 1881. №3.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕОРИИ ТЕМПЕРАМЕНТОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ СОВРЕМЕННОЙ ВОСТОЧНОЙ ФИЛОСОФИИ

Т. В. Галкина, О. А. Мацкевич (Москва)

Новые тенденции в развитии современной психологической науки

Новое тысячелетие представляет собой чрезвычайно динамичный период в истории человечества, когда процесс накопления, преобразования и использования знаний претерпевает серьезные

изменения. В научной сфере происходят серьезные открытия, бурное развитие получают новые технологии, способные существенно продвинуть мир по пути его гармонизации. При этом ученые все чаще обращаются к богатому (хотя часто неоднозначному, а иногда и спорному) багажу

накопленных предшествующими поколениями знаний. Их переосмысление, научная трактовка и ассимиляция открывает новые возможности в развитии различных областей знания и общественной практики.

Кардинальные изменения, происходящие в современном российском обществе, создают принципиально новую ситуацию для развития науки. Завершившаяся эпоха монопольного господства марксистской философии с необходимостью влечет за собой проблему методологического переосмысления научных достижений прошлого, а также разработку перспективных стратегических линий развития науки будущего. Отмечается, что характерной чертой развития современной науки в целом и психологии в частности является интеграция различных областей знания в целостном изучении человека (Кольцова, 2004, с. 3–4).

Одной из тенденций современной психологической науки является расширение ее проблемного поля, включение в сферу научного анализа, наряду с научным знанием, обыденной психологической мысли, результатов познания психической реальности в русле житейской практики человека, в искусстве, мифологии, религии (Б. С. Братусь, А. А. Гостев, В. А. Елисеев, В. А. Кольцова, В. А. Пономаренко, В. И. Слободчиков, В. А. Соснин, В. Д. Шадриков и др.). При этом подчеркивается важность освоения в том числе эзотерических знаний как условия более целостного понимания человека и его сознания (В. В. Козлов, Г. В. Ожиганова). Рассмотрение различных вненаучных форм развития психологического познания обнаруживает их огромную роль в изучении психического мира человека. В связи с этим справедливым представляется утверждение, что психологическая наука не должна отворачиваться от этого богатейшего и пока еще не освоенного психологического материала (Кольцова, 2004, с. 392–393).

Еще одним подтверждением интегративной тенденции в развитии современной психологической науки является бурное развитие так называемой поп-психологии, выступающей «универсальным интегратором» всех подходов к пониманию человеческой психики и воздействия на нее, сформировавшихся в истории человечества (Юревич, 2007). Научная психология всегда обладала большой зависимостью от психологии здравого смысла, или житейской психологии, хотя в своем стремлении стать подлинной наукой старалась нивелировать или, по крайней мере, минимизировать ее влияние. Сейчас это влияние во многом представлено зависимостью научной психологии от поп-психологии, представляющей собой одну из главных областей взаимодействия психологии и массового сознания, где наиболее рельефно проявляются потребности общества. Как отмечает Юревич, потребности обыденной жизни вынуждают научную психологию расши-

рять свое исследовательское поле, а также искать новые формы выражения и репрезентации психологического знания. Он пишет, что опыт поп-психологии демонстрирует наличие в обществе выраженной потребности в психологическом знании, накопленном не только западной психологией, но и восточной наукой (добавим: особенно ее философской и медицинской ветвями). Это побуждает западную психологию к ассимиляции принципов и положений восточной философии и медицины, а также различных психотехник, в частности медитации.

Основные положения Триначальной модели построения и развития мира

Таким образом, учитывая характерную черту развития современной психологической науки – интеграцию разных областей и форм знания в целостном изучении человека, представляется интересным рассмотреть некоторые принципы современной восточной философии и показать возможность их применения при исследовании темперамента. Поставленная задача реализуется на основе рассмотрения основных положений философской системы Триначалия, разработанной профессором Паком Чжэ Ву (Пак, 2005). Как представляется, использование принципов философской системы Триначалия (или иначе – Триначальной модели) позволит получить новую феноменологию в области исследования темперамента и оригинальные способы его психологической диагностики.

В начале 90-х годов XX в. в мировой медицинской практике появилось уникальное направление в лечении заболеваний – *Су Джок акупунктура*, продемонстрировавшая серьезные, а иногда просто феноменальные результаты. В основу этой методики были положены новые принципы и подходы к рассмотрению строения и функционирования человеческого тела как части природы и проявления всеобщих законов Вселенной. Южнокорейский ученый, философ и врач, профессор Чже Ву Пак на основе классических представлений восточной философии и медицины, а также современных мировых научных и философских взглядов на законы мироздания предложил свою оригинальную концепцию. Научные разработки Пака позволяют подходить к лечению пациентов на различных уровнях энергетической системы организма. Практикующие врачи подтверждают, что когда при разработке стратегии лечения используются подход, учитывающий глобальные и в то же время тонкие энергетические и структурные взаимосвязи тела человека и природы, его результат является наиболее успешным. Разработки Пака заинтересовали и представителей других научных отраслей, не связанных с медициной, так как предложенные им новые философ-

ские взгляды и принципы позволяют по-новому взглянуть на ряд научных проблем.

Центральным звеном философской школы Пака является учение о Триначальной модели построения и развития мира. Для объяснения различного рода явлений ученый отошел от классического восточного представления о сущности мира как «единства и борьбы противоположностей», выраженной в двух полярных понятиях – «инь» и «ян». Основу его концепции составляет рассмотрение всесторонних связей явлений мира как проявления действия трех основополагающих сил: двух «условно» противоборствующих и получивших название «гетеро» и «гомо», и новой, в нашем понимании, силы, которая гармонизирует действие первых двух и управляет ими – «нейтро». Именно эта третья сила, явно не выделяясь, позволяет удерживать все происходящее в глобальном масштабе в направлении гармоничного развития, прогресса, обеспечивает развитие и достижение совершенства. Ни гомо-, ни гетеросилы (как и в случае противоборства инь и ян) по отдельности не способны создать стабильные и упорядоченные системы. Таким образом, Триначалье – гетеро, гомо и нейтро – проявляет себя в реальном мире в неразрывной связи всех своих составляющих.

В качестве первоисточника, исходной основы для всех сил Триначалье, действующих в реальном мире, Пак определил силу нейто, которая максимально связана с нулевым миром. Именно эта природа силы нейто делает ее незаметной в проявлениях реального мира, но на самом деле позволяет ей участвовать во всем самым значимым образом.

Следовательно, согласно данной концепции, все, что нас окружает, и мы сами во времени и пространстве, есть проявление совместного действия четырех фундаментальных сил, которые составляют Триначальную модель – гетеро, гомо, нейтро и нейто. Как утверждает Пак, каждая фундаментальная сила имеет свои уникальные свойства, которые можно увидеть в самых разных явлениях и достаточно четко дифференцировать.

Гетеро – это первая фундаментальная сила. Ей свойственны импульсивность, прямолинейность и иницирующая роль, инстинкт отделения, разделения и изменения. Она свободна и независима. Присущее гетеросиле стремление быть первой заложено самой природой. Она находится всегда на передовых рубежах, «рвется в бой». Гетеросила чрезмерно активна, неутомима, подвижна, храбра и жизнелюбива. «Гордясь собой, она ненавидит тьму и предпочитает яркую сторону. Гетеро бесстрашно начинает любое действие, не имея какого-либо плана» (Пак, 2005, С. 14). Гетеросила решает все молниеносно, без размышлений. Для нее характерны нетерпеливость и беспорядочность, хаотичность и непредсказуемость.

Она всегда стремится продемонстрировать себя; в ней максимально проявляется мужское начало.

Гомо – вторая фундаментальная сила. Являясь антиподом гетеросилы, она препятствует изменениям, стремится все сделать похожим, подобным. Гомосила замедляет все процессы и стремится вернуть все в свое первоначальное состояние. Она постоянна, предсказуема, основательна. «Будучи стыдливой по своей природе, гомосила неохотно открывается внешнему миру, избегая яркой стороны и предпочитая темную» (там же). Ей присуще свойство сжатия, объединения и упрощения. «Так, объединяющая сила собирает воедино все разрозненные факторы, а упрощающая сила приводит разнообразные явления к общему стандарту» (там же). В этой силе максимально проявляется женское начало.

Нейтро – это сила гармонии, посредничества, компромисса, сотрудничества. Она стабилизирует, сохраняет, улучшает, соединяет, помогает, интегрирует и т. п. Нейтросила обладает бесконечным запасом возможностей, свойств, направлений. Будучи самодостаточной, она является связующей, уравнивающей и координирующей силой. «Нейтро способна нейтрализовать крайние проявления как гетеро, так и гомо, не давая им принести вред, и даже использовать их, создавая еще более совершенную гармонию» (там же, С. 15). Она учитывает все мнения, все стороны, способна находить наилучшее, компромиссное решение в любой ситуации.

Нейтосила по своей природе сильно отличается от других. Близость и связь с нулевым миром делает ее часто невидимой, но она обладает неисчерпаемой, неизведанной глубиной. «Нейто является источником гетеро, гомо и нейтро. Прямое влияние нейтосилы на реальный мир ограничено вследствие ее нулевой природы. Она кажется спокойной, невидимой и индифферентной, но оказывает значительное влияние на другие силы» (там же). Нейто подобна воздуху, которым мы дышим, или корню дерева: хоть их и не видно, но они выполняют первостепенную роль в развитии. «Нейто дарит всем творениям свое покровительство и состояние покоя» (там же). Она характеризуется заторможенностью процессов, пассивностью, слабой внешней выраженностью.

В концепции Пака дается картина появления основных сил в момент формирования реального мира. Как он утверждает, на границе нулевого мира находится нейтосила, в которой и заложена «программа» действий. Такое состояние соотносится с цифрой «0», когда еще ничего не проявлено, но потенциально уже существует. Нейтосила как бы «отворяет дверь» и дает возможность действовать другим силам, при этом присутствуя в виде «тени, отражения». В результате Большого взрыва первой из нулевого мира вырывается фундаментальная гетеросила. Такое состояние опреде-

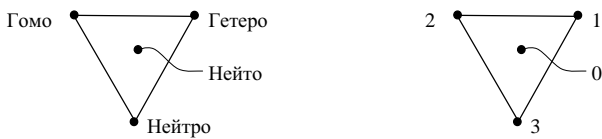


Рис. 1. Соотношение фундаментальных сил в различных явлениях мира, согласно Триначальной модели

ляется цифрой «1». Она первая «воспользовалась» моментом и покинула нулевой мир, так как в нем не было возможности для проведения изменений и преобразований. После гетеро появляется гомосила (что соответствует цифре «2») с абсолютно противоположным стремлением – вернуть все в исходную позицию. Третьей появилась нейтросила (соотносимая с цифрой «3»), которая гармонично объединила предыдущие силы.

Графически соотношение фундаментальных сил для различных явлений представляется в виде треугольника, в вершинах которого располагаются, в соответствии с Триначальной моделью, гетеро-, гомо- и нейтросоставляющие, а в центре, как их основной источник, – нейто (см. рисунок 1).

Пространственное взаимодействие фундаментальных сил можно представить следующим образом. Гетеро вырывается из точки «нейто», образуя прямую линию, стремящуюся в бесконечность. Гомо заворачивает линию «гетеро» обратно к начальной точке, заставляя линию изгибаться и стремиться к окружности. В этот момент начинают проявляться пространственные свойства плоскости. Но гомосиле не удастся вернуть гетеросилу к нулю, так как она постоянно рвется вперед. Здесь вступает в действие нейтросила, и образуется спираль, определяющая трехмерное пространство, которое в результате и обуславливает многообразие мира. Законы спирального движения прослеживаются на всех уровнях мироздания – от строения молекулы ДНК до развития общества (см. рисунок 2).

Таким образом, в соответствии с положениями учения о Триначальной модели, реальный мир не является результатом действия только двух полярных сил. Если оставить только гетеро- и гомосилы, абсолютно противоположные по знаку, намерению и задачам, как это дано в теории «инь-ян» (черное–белое, низ–верх, холод–жар и т. д.), то мир так бы и состоял из двух вечно враждующих противоположностей. Состояние равновесия в этой

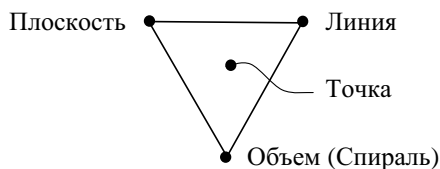


Рис. 2. Конфигурация фундаментальных сил в процессе образования мироздания, согласно Триначальной модели

борьбе встречалось бы крайне редко и длилось недолго. Но в реальной жизни имеют место не просто длительные и устойчивые процессы, но и явно развивающиеся, прогрессивные. Это, согласно Паку, – проявление гармонизирующей, фундаментальной силы «нейтро», которая несет в себе высокий жизненный потенциал. Отсюда следует, что если гетеросила устремлена в будущее, о котором можно только мечтать, гомосила направлена в прошлое, которое можно только вспоминать, то настоящее – это и есть сама жизнь, где проявляется действие нейтросилы.

Ученые на протяжении всей истории человечества стремились познать тайну строения мира, выделить первоосновы, «кирпичики», из которых все состоит. В этом контексте следует вспомнить учения древнегреческих философов Эмпидокла, Гераклита, Анаксагора, а вслед за ними – Аристотеля, создавших концепцию четырех базовых элементов мира – «воздух», «огонь», «земля» и «вода». Рассматривая эти элементы с точки зрения Триначальной модели, можно предположить, что «огонь» – это гетеро: живое, подвижное начало, в котором присутствует сила расширения. «Земля» – гомо: ей присуще сохранение очертаний, постоянство местонахождения. Из земли, сохраняя наследственные формы, зерно дает всходы. «Вода» – нейтро: мягкая, подвижная, обладающая гибкими свойствами. Она имеет различные формы существования: как гетеро, она может кипеть и испаряться, а как гомо – может быть замороженной и твердой. И наконец, «воздух» – нейто: невидимый, но столь необходимый для существования всего окружающего мира (см. рисунок 3).

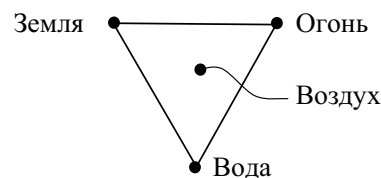


Рис. 3. Соотношение фундаментальных сил с природными элементами, согласно Триначальной модели

На сегодняшний день представления ученых о физическом строении атома можно рассматривать как наиболее убедительное доказательство существования четырех фундаментальных сил, представленных в Триначальной модели¹. Нейтрино – это есть нейтосила с ее нулевой природой, поэтому ученым было очень сложно обнаружить эту частицу в атоме. Электрон – гетеро; он имеет отрицательный заряд и так же, как гетеросила, стремящаяся завоевать самое высокое положение, занимает по возможности внешние орбиты. Электрон подвижен, всегда стремится отделиться от атома. Протон соотносим с гомосилой, имею-

¹ Долгое время считалось, что атом состоит из трех составляющих: электрона, протона и нейтрона.

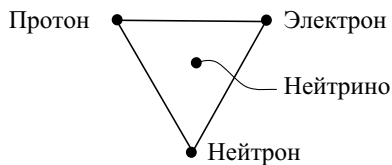


Рис. 4. Соотношение фундаментальных сил с частицами атома, согласно Триначальной модели

щей положительный заряд. Он находится внутри атомного ядра, неподвижен, определяет основную массу ядра и атома, в целом. Нейтрон – это нейтросила; он имеет нулевой заряд, является нейтральным по свойствам и способным беспрепятственно проникать сквозь атомы (см. рисунок 4).

Четыре вида основных физических силы могут быть также соотнесены с силами Триначальной модели. Гравитация – гетеросила, которая действует на больших расстояниях. Сильное взаимодействие на уровне ядра есть проявление гомосилы. Электромагнитные силы, действующие как на больших, так и на малых расстояниях, – проявление нейтросилы, а силы слабого взаимодействия – нейтосилы (см. рисунок 5).

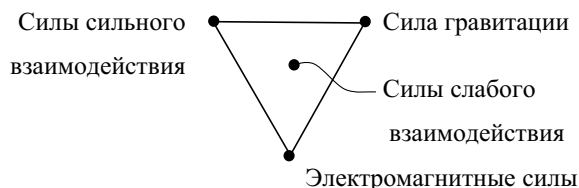


Рис. 5. Соотношение фундаментальных сил с физическими силами, согласно Триначальной модели

Триначальная модель прослеживается и при рассмотрении процессов во времени. Так, в суточном цикле ночь – самый темный период, когда пропадают все различия и цветное разнообразие мира. Она соотносима с это нейтосилой. В это время человек спит, он расслаблен, не ощущает реального мира, у него не проявляется работа органов чувств, он видит сны, и при этом происходит «обнуление» накопленной усталости. Утром светлеет, все пробуждается, начинает активизироваться. Гетеросила отделяет человека от кровати, от дома, заставляет двигаться, идти на работу. Вечером темнеет, накапливается усталость, и гомосила возвращает все на «круги своя». Заканчивается трудовой день, все возвращаются домой. Нейтро – это творческая, активная деятельность в течение дня; она осуществляет созидательную миссию. Нейтровремя суток насыщенно красками, оно – самое яркое и «живое» (см. рисунок 6).

Присутствие всех четырех сил можно увидеть и на примере строения земного шара. Антарктиде соответствует нейто: там практически отсутствует, как и в нулевом мире, жизнь (нейто – цифра «0»). Австралия находится недалеко от Антарктиды, является самым маленьким по площади материком

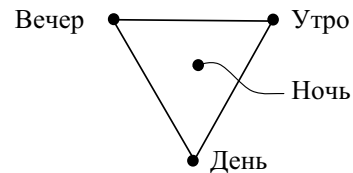


Рис. 6. Соотношение фундаментальных сил с суточными циклами, согласно Триначальной модели

(гетеро – цифра «1»). Америка состоит из двух естественным образом связанных частей, искусственно разделенных Панамским каналом (гомо – цифра «2»). Европа, Азия и Африка составляют три части одного целого (нейтро – цифра «3»). Это самый большой по занимаемой площади континент. (Суэцкий канал только формально отделяет Африку от Евразии). Согласно современным научным представлениям, основные человеческие цивилизации зародились именно на этом (нейтро) континенте (см. рисунок 7).

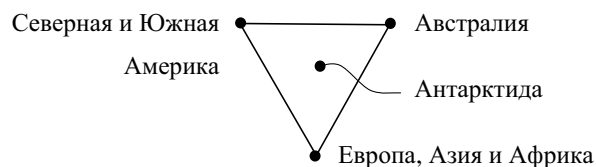


Рис. 7. Соотношение фундаментальных сил со строением земного шара, согласно Триначальной модели

Проявление фундаментальных сил можно проследить также на примере четырех океанов: Северный Ледовитый океан, закованный в льды, где практически отсутствует движение и жизнь, соотносится с нейто. Индийский океан – с гетеро; он находится около гетероматерика Австралии и располагается большей своей частью в одном полушарии. Атлантический океан – гомо; он омывает гомоконтинент, Америку, простираясь в двух полушариях. Тихий океан – нейтро. Это самый большой океан по площади и объему воды (см. рисунок 8).

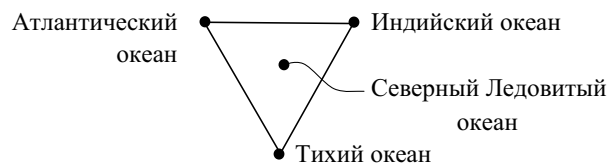


Рис. 8. Соотношение фундаментальных сил с мировыми океанами, согласно Триначальной модели

Принципы Триначальной модели проявляются на разных уровнях, в том числе на социальном. Так, в семье формируются Триначальные отношения. Бабушки, дедушки – источники семьи, нейто. Отец, как мужчина, обладает гетерохарактеристиками, мать, как женщина – гомосилой. Дети, пока они не достигнут полового возраста, соответствуют нейтросиле (см. рисунок 9).

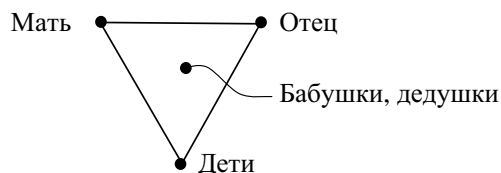


Рис. 9. Соотношение фундаментальных сил с распределением семейных ролей, согласно Тринахальной модели

С точки зрения Тринахальной модели, можно проследить также этапы человеческой жизни. Нейто – это ребенок до рождения. Он уже существует, но еще не «проявлен» в реальном мире. Гетеро – рождение; гомо – смерть; нейтро – сама жизнь (см. рисунок 10).

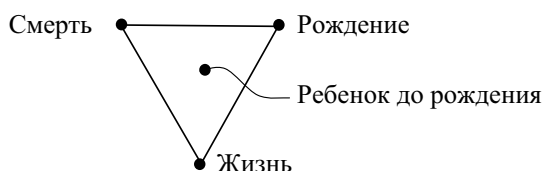


Рис. 10. Соотношение фундаментальных сил с циклами жизни человека, согласно Тринахальной модели

На примере Тринахальной модели можно рассмотреть и четыре возрастных периода. Гетеро – детство, которому свойственны быстрый рост, развитие, постоянное движение. Гомо – пожилой возраст; на этом этапе жизни происходит накопление усталости, движения становятся менее активными, ничего не хочется менять. Нейтро – продуктивный зрелый возраст. Нейто – старость, когда люди уже вяло реагируют на окружающее, мало двигаются, много спят (см. рисунок 11).

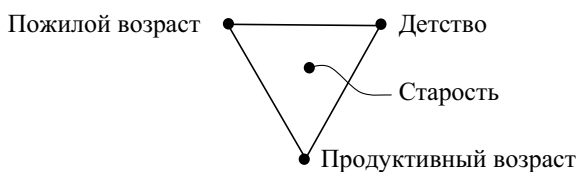


Рис. 11. Соотношение фундаментальных сил с разными возрастными периодами, согласно Тринахальной модели

Согласно концепции Пака, все физиологические процессы жизнедеятельности организма могут быть описаны с точки зрения Тринахальной модели. Цикл кровообращения начинается с нейтоисточника – сердца. По артериям кровь выбрасывается на периферию – гетеросоставляющая. По венам она возвращается обратно к сердцу при участии гомосилы. А весь процесс кровообращения контролируется нейтросилой. В дыхательном цикле вдох – расширение, или гетерофаза; выдох – сжатие, т.е. гомофаза; пауза – нейтофаза. Весь дыхательный процесс контролируется нейтросилой.

Тринахальная модель проявляет себя и в ментальной деятельности. Нейто – погружение в бессознательное состояние, когда перед человеком открывается необъятная глубина знаний, хотя сам он этого не осознает. Здесь нет никаких ограничений; в этом состоянии приходят верные решения, озарение, вдохновение, идеи. На гетероэтапе происходит осознание идеи и возникает намерение воплотить ее в жизнь. Затем начинается гомоэтап, характеризующийся обдумыванием, анализом информации, нахождением способов реализации. В этот момент появляется решимость практически реализовать идеи – это нейтроэтап (см. рисунок 12).

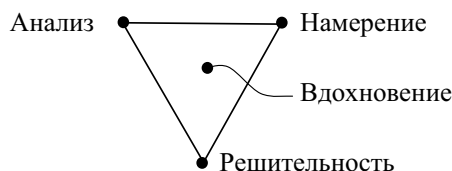


Рис. 12. Соотношение фундаментальных сил с этапами процесса осмысления и реализации проблемы, согласно Тринахальной модели

Можно и дальше продолжить список проявлений Тринахальной модели и действий четырех фундаментальных сил – «нейто», «гетеро», «гомо» и «нейтро»: четыре группы крови, четыре вида молекул жизни (белки, углеводы, жиры, нуклеиновые кислоты), ДНК (тимин, гуанин, цитозин, аденин), четыре царства живых существ (бактерии, животные, растения и грибы), четыре части света, четыре сезона и т.д.

Анализ проблемы темперамента с точки зрения Тринахальной модели

Следуя указанной логике, попытаемся применить принципы Тринахальной модели для рассмотрения такого психического феномена, как темперамент.

Теория темпераментов является одним из важнейших разделов в психологической науке. Этой проблеме уделяли внимание многие ученые (Ковалев, Мясищев, 1957; Мерлин, 1964; Небылицын, 1966; Рубинштейн, 1946; Русалов, 1988; Теплов, 1961; и др.). «Темперамент (от лат. „temperamentum“ – надлежащее соотношение частей) – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности» (Психологический словарь, 1983). Данное явление было впервые выделено и описано древнегреческим врачом Гиппократом еще в V в. до н.э. Со временем оно приобретало новые характеристики, выявленные в ходе наблюдения и эмпирических исследований различными учеными (К. Гален, И. Кант, И. П. Павлов и др.).

Гиппократ утверждал, что уровень жизнедеятельности организма определяется соотношением четырех основных «соков», которые циркулируют в организме человека – крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи. Исходя из этого гуморального учения о жидких средах организма, знаменитый врач античности Клавдий Гален (II в. до н. э.) разработал типологию темперамента, изложенную в его трактате «De temperamentum» и оказавшую огромное влияние на последующие исследования в этой области. Согласно его учению, тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков. Вслед за Гиппократом им были выделены четыре типа темпераментов: *сангвиник* (от лат. «sanguis» – кровь), *флегматик* (от гр. «phlegma» – флегма, слизь, лимфа), *холерик* (от гр. «chole» – желчь) и *меланхолик* (от гр. «melas chole» – черная желчь) (см. Теплов, 1961).

Попытаемся рассмотреть введенные гуморальные факторы с точки зрения Триначальной модели.

Желчь обладает гетерохарактеристиками: выбрасывается из желчного пузыря «по требованию» пищеварительной системы, способствует расщеплению липидов, усилению перистальтики кишечника. Понятие «желчный» связано с характеристикой гневливого человека.

Слизь выступает антиподом желчи и обладает свойствами гомосилы: медленно течет, является вязкой, липкой, пассивной, плохо отделяется, что можно сказать и о самой лимфе.

Кровь обладает нейтросвойствами: она охватывает весь организм и является одним из главных факторов его жизнедеятельности, представляя собой систему активного обмена питательными веществами.

Гипотетическое название «черная желчь» соответствует нейтосиле. Такая жидкость в организме не выявлена. Сам по себе черный цвет выступает полным отрицанием цвета как такового, выражая тем самым идею исчезновения, небытия. Это дает возможность предположить, что черная желчь относится к факторам нулевого мира и поэтому она не проявлена. Из нее, так же как гетеро появляется из нейто, берет начало гетерожелчь.

Таким образом, основываясь на классификации жидкостей организма, можно распределить темпераменты в соответствии с Триначальной моделью (см. рисунок 13).

Позже И. П. Павлов создал учение о темпераменте, где на первое место выдвигаются особенности нервной системы, единственной из всех систем организма, обладающей способностью к универсальным регулирующим и контролирующим влияниям. Он выделил три основных свойства нервной системы: силу, уравновешенность и подвижность возбудительного и тормозного процессов.

Сила нервных процессов выражается в способности нервных клеток переносить продолжи-

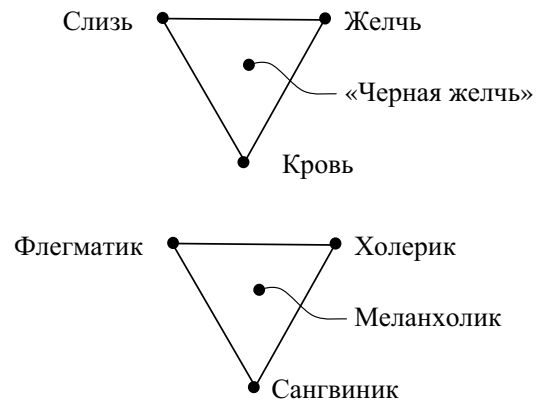


Рис. 13. Соотношение фундаментальных сил с «соками организма» и типами темперамента, согласно Триначальной модели

тельное либо кратковременное, но очень концентрированное возбуждение или торможение. Это определяет работоспособность, выносливость нервной клетки.

Слабость нервных процессов характеризуется неспособностью нервных клеток выдерживать длительное и концентрированное возбуждение или торможение. Таким образом, в слабой нервной системе нервные клетки отличаются низкой работоспособностью, их энергия быстро истощается. Но зато слабая нервная система обладает большой чувствительностью, давая соответствующую реакцию даже на слабые раздражители.

Следующим важным свойством высшей нервной деятельности, по Павлову, является уравновешенность нервных процессов, т. е. пропорциональное соотношение возбуждения и торможения. У некоторых людей эти два процесса взаимно уравновешиваются, у других этого равновесия не наблюдается – преобладает или процесс торможения или возбуждения.

Подвижность нервной системы характеризуется быстротой сменяемости процессов возбуждения и торможения, их возникновения и прекращения, скоростью движения нервных процессов и их появления в ответ на раздражение.

Комбинации указанных свойств нервных процессов возбуждения и торможения были положены в основу определения типа высшей нервной деятельности. В зависимости от сочетания силы, подвижности и уравновешенности процессов возбуждения и торможения И. П. Павлов описал уже известные ранее типы темперамента.

Холерик – сильный, неуравновешенный тип. Он характеризуется сильной нервной системой и неуравновешенностью основных нервных процессов – преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения.

Флегматик – сильный, уравновешенный, инертный тип. Сильные и уравновешенные нервные процессы отличаются малой подвижностью.

Представители этого типа внешне всегда спокойны, ровны, трудно возбудимы.

Сангвиник – сильный, уравновешенный, подвижный тип.

Меланхолик – слабый тип. Представители слабого типа нервной системы не могут выдерживать сильные, длительные и концентрированные раздражители. Слабыми у них являются процессы торможения и возбуждения. Отмечается высокая чувствительность на действия раздражителей.

Для полного рассмотрения темперамента с точки зрения Тринальной модели включим следующие компоненты, которые отмечают психологи в настоящее время.

Общая активность психической деятельности и поведения человека, которая выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Можно отметить два крайних полюса в проявлении и уровне активности: с одной стороны, большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности, с другой – вялость, инертность, пассивность.

Двигательная, или моторная активность, которая выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности.

Эмоциональная активность, проявляющаяся в восприимчивости и чуткости к эмоциональным воздействиям, импульсивности, быстроте смены эмоциональных состояний.

Опираясь на указанные положения, попытаемся проанализировать психологические особенности темпераментов с точки зрения Тринальной модели.

Холерик (гетеротип) – это сверхэнергичный, быстрый, чрезмерно подвижный, порывистый, страстный, эмоционально неустойчивый, неуравновешенный тип, склонный к бурным эмоциональным переживаниям, частым и резким сменам настроения. Здесь проявляются все гетерохарактеристики. Этой силе присуща смелость, даже агрессивность, чтобы выйти из нулевого мира незыблемости. Для холерического типа характерны высокий уровень нервно-психической активности и энергии действий. Гетеросила всегда стремится быть первой, выше, сильнее, динамичнее, энергичнее всех. Этому темпераменту присуща резкость и стремительность движений, чрезмерная сила, импульсивность и яркая выраженность эмоциональных переживаний. Преобладание возбуждения над торможением здесь ярко проявляется в несдержанности, порывистости, вспыльчивости, раздражительности. Отсюда и выразительная мимика, торопливая речь, резкие жесты, несдержанные движения. «Гетеро действует быстро, без подготовки и наугад. Спонтанные и быстрые движения приводят к не-

предсказуемым и неожиданным результатам» (Пак, 2005, с. 15).

Флегматик (гомотип) – слегка заторможенный. Так же как гомо и гетеро, флегматик и холерик – антиподы. Флегматик характеризуется сравнительно низким уровнем активности поведения и трудностью переключения, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, постоянством и глубиной чувств и настроений. В деятельности он проявляет основательность, продуманность, упорство, как правило доводя начатое до конца. Все психические процессы у флегматика протекают замедленно. В этих свойствах легко заметить черты гомо: постоянство, сжатие, торможение процессов, привычность и рутинность действий, отсутствие новизны, вялость и бедность эмоций. Никаких ярких бурных переживаний здесь не прослеживается – только тишина и постоянство. Флегматик делает работу долго, не укладывается в сроки из-за медлительности, часто перепроверяет себя; у него возникает много сомнений и трудностей. Он долго и фундаментально все обдумывает, поэтому трудно переключается с одного вопроса на другой, зато знает все детали и подробности своего предмета. «Гомосила, склонная сомневаться, откладывает решения и иногда упускает ценные возможности из-за своей медлительности» (там же). Гомотип всегда придерживается выработанного распорядка, стремится к системе, нетороплив и основателен. Гомосила устремляется назад – в прошлое, к привычному.

Сангвиник (нейтротип) – гармонично энергичный. Это деятельный, активный, живой, подвижный тип, быстро реагирующий на окружающие события, сравнительно легко переживающий неудачи и неприятности, легко контролирующий свои эмоции. Для сангвиника характерны: достаточно высокий уровень (хотя не столь высокий, как у холерика) нервно-психической активности, разнообразие и богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность и лабильность. Люди, относящиеся к этому типу темперамента, жизнерадостные, инициативные, общительные; они легко контактируют с внешним миром, быстро осваиваются в новой обстановке, создают вокруг себя положительный микроклимат. Эмоциональные переживания сангвиника неглубоки и не столь ярки, как у холерика; у него отсутствует «заикливание» на негативных переживаниях, как у флегматика. Он легко переключается с одного вида деятельности на другой, не любит однообразной, неинтересной работы. Нейтросила – самая живая проявленная сила. Она открыта для решения любых проблем, «смотрит» на их преодоление как на своего рода игру, «не принимает близко к сердцу» конфликты, умеет вовремя сглаживать недоразумения. Нейтросила – компромиссная сила, эффективная и эко-

номичная, гибкая и адаптивная. Она «способна адаптироваться к любым обстоятельствам, обладает большой гибкостью для выполнения своих задач» (там же). Нейтросила отличается способностью к продолжительной работе без усталости, упорядочивая ее по срокам. И это, как правило, всегда успешная работа. Нейтросила включает в себя элементы нейто-, гетеро- и гомосил, но не является носителем их крайних, экстремальных проявлений. «В отличие от гомо, нейтро не добивается чего-либо с упрямой настойчивостью. В отличие от гетеро, она не стремится к самоутверждению и не увлекается беспорядочной, бездумной деятельностью» (там же, с. 16). Здесь мы видим «золотую середину» в проявлении чувств, эмоций, прогрессивное, поступательное движение во всем, проявление самодостаточности.

Меланхолик (нейтотип) – испытывающий острый дефицит энергии, легко ранимый, замкнутый и отчужденный, глубоко переживающий даже незначительные неудачи, но внешне вяло реагирующий. Меланхоличный тип связан с такими характеристиками поведения, как низкий уровень нервно-психической активности, сдержанность и приглушенность моторики и речи, значительная эмоциональная реактивность, устойчивость чувств при их слабом внешнем проявлении. В работе меланхолики обычно пассивны, часто мало в ней заинтересованы, так как интерес всегда связан с сильным нервным напряжением. Чувства и эмоциональные состояния у людей меланхолического темперамента возникают мед-

ленно, но отличаются глубиной, большой силой и длительностью. Представители меланхолического темперамента склонны к замкнутости и одиночеству. Здесь прослеживается нейтоприрода: спокойствие, заторможенность процессов, пассивность, состояние покоя, слабое внешнее проявление эмоций на фоне их глубины. Если нейтромир – мир реально проявленных ощущений, гармоничных, поступательных, прогрессивных, то нейтомир – его антипод; он, как «черная дыра», все сжимает и максимально приближает к нулевому миру, где отсутствуют действия и энергия. Поэтому меланхолики «втягивают» в себя любой негатив, способны глубоко переживать и практически «не выплескивать» свои эмоции наружу.

Для наглядности можно привести следующую сравнительную таблицу психологических характеристик разных темпераментов (см. таблицу 1).

Заключение

В заключение интересным представляется рассмотрение таких известных понятий в классификации темпераментов и свойств характера, как экстраверсия и интроверсия, которые К. Г. Юнг ввел для обозначения двух противоположных типов личности, а в дальнейшем Г. Айзенк положил в основу своей системы определения типа темперамента (Психологический словарь, 1983).

По Юнгу, экстраверсия – интроверсия (от лат. «extra» – вне, «intro» – внутрь, «versio» – поворачи-

Таблица 1
Психологические характеристики разных типов темперамента

Критерий	Холерик (гетеро)	Флегматик (гомо)	Сангвиник (нейтро)	Меланхолик (нейто)
Тип нервной системы	Сильный неуравновешенный	Сильный уравновешенный инертный	Сильный уравновешенный подвижный	Слабый
Активность	Активный, быстрый, порывистый	Медлительный, невозмутимый	Живой, подвижный, быстро реагирующий на окружающие события	Безучастный, неактивный
Поведение в обществе	Лидер, легко устанавливает контакты, но с трудом их поддерживает. Импульсивен, склонен к конфликтам	С трудом устанавливает контакты, но легко поддерживает старые, привычные связи	Находится в центре внимания, пользуются уважением, легко устанавливают и поддерживают контакты	Предпочитает быть в стороне, незаметным
Настроение	Склонен к бурным эмоциональным вспышкам, резким сменам настроения. Неуравновешен	Слабое внешнее выражение душевного состояния. Более или менее постоянное настроение	Позитивен в любой ситуации. Сравнительно легко переживает неудачи	Легко ранимый человек, склонен к глубоким переживаниям, при этом внешне сдержан
Работа, творчество	Отдается делу со страстью. Быстро включается в работу, но часто не доводит ее до конца. Является генератором идей	Медленно включается в работу, но зато способен выдерживать значительные нагрузки. Готов к рутинной работе	В работу включается быстро, но до конца доводит при наличии интереса. Предпочитает новое, интересное, прогрессивное. Не боится трудностей	Быстро переутомляется. Характеризуется чрезмерной тщательностью, скрупулезностью в работе, медлительностью
Речь	Громкая, резкая, бывает грубой	Спокойная, размеренная, с паузами	Живая, эмоциональная	Тихая, может снижаться до шепота
Память	Быстро запоминает, быстро забывает	Запоминает медленно, помнит долго	Хорошая, схватывает налету	Плохая память, забывчивость
Внимание	Часто переключается, неустойчиво	Развита устойчивость	Развиты переключение, распределение, быстрое сосредоточивание	Долгое сосредоточивание, трудность переключения

чивать, обращать) – характеристика индивидуально-психологических различий человека, крайние полюсы которой соответствуют преимущественной направленности личности: либо на мир внешних объектов, либо на явления своего собственного субъективного мира. Таким образом, *интроверсия и экстраверсия, согласно трактовке Юнга, являются двумя принципиально различными способами психологической адаптации.*

Экстраверты легки в общении, у них высокий уровень агрессивности, проявляется тенденция к лидерству; они любят быть в центре внимания, легко завязывают знакомства, импульсивны, открыты и общительны, судят о людях «по внешности», не заглядывая внутрь.

Интроверты сосредоточены на собственных переживаниях, малоконтактны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не любят рисковать, переживают разрыв старых связей, имеют высокий уровень тревожности.

В основе поведения экстраверта лежат эмоции, которые вырываются наружу, направлены вовне. За эмоции отвечает правое полушарие головного мозга. У интроверта главенствующее место занимает разум, центр которого находится в левом полушарии. Такие люди рассудительны, пытаются найти смысл происходящего, *склонны все глубоко продумывать и просчитывать, прежде чем начинать действовать; они слабо эмоциональны, «направлены» внутрь себя.*

Для классификации остальных проявлений действия этих полярных сил Г. Айзенк ввел понятие «амбивертности». *Амбиверт занимает* промежуточное положение – между экстравертом и интровертом. У него в равной степени работают оба полушария головного мозга, отвечающие за эмоциональную составляющую и мыслительную. Амбиверт имеет «противоречивый» характер. Люди этого типа либо становятся талантливыми, либо с трудом преодолевают сложности. Таким образом, Айзенк построил свою систему на представлениях о наличии двух полярных сил (экстраверсия и интроверсия), а амбиверт, в соответствии с этой теорией, – результат временного равновесия сил противоборствующих сторон, причем, конечный результат борьбы может быть непредсказуемым: «либо–либо».

Если проанализировать экстраверсию и интроверсию с точки зрения Триначальной модели, то можно сказать, что их выше перечисленные характеристики соответствуют противоположным полюсным силам – гетеро и гомо. Поэтому экстравертам, как и гетеро, свойственны движение, импульсивность, инициативность, непредсказуемость поведения, общительность. Для интровертов, как и для гомо, характерны замкнутость, пассивность, склонность к самоанализу, стремление к уединению.

Анализ понятия «амбивертности», с точки зрения Триначальной модели, позволяет выделить два принципиально различных типа амбиверта.

Нейтотип представляет собой «слабого амбиверта». Ему обычно сложно сочетать качества экстраверта и интроверта; он с трудом приспосабливается к окружающему миру, потому что, когда надо логически рассуждать, он начинает эмоционально переживать, и наоборот.

Нейтротип – это «сильный амбиверт», способный многогранно смотреть на мир. Он богат эмоциями и прекрасно владеет своим разумом, которые друг другу не мешают, а, наоборот, помогают и способствуют гармоничному развитию и восприятию мира.

Видно, что эти два типа амбиверта имеют явные отличия, и их свойства не переходят друг в друга. При необходимости в психологической науке можно дать им свои специфические названия, чтобы убрать из определения этого понятия значение «противоречивый». В сочетании с экстравертом и интровертом «сильный амбиверт» и «слабый амбиверт» составляют Триначальную модель.

Можно сделать вывод, что рассмотренные выше четыре силы – гетеро, гомо, нейтро и нейто – с присущими им характеристиками хорошо «ложатся» на четыре известных темперамента – холерика, флегматика, сангвиника и меланхолика. Следовательно, выявив преобладание у человека той или иной силы, можно диагностировать наличие у него соответствующего темперамента. Причем эта диагностика носит не приблизительный, а достаточно четкий и точный характер, опирающийся на свойства сил Триначальной модели. Это позволяет говорить о возможности новой трактовки проблемы психодиагностики темперамента и характера человека.

На основе изложенного анализа был составлен психологический тест на определение типа личности: гетеро, гомо, нейтро или нейто. Пилотажное исследование с применением этого теста, а также таких известных методик, как тест-опросник Г. Айзенка на определение типа темперамента, «Шкала экстравертированности/интравертированности» А. Н. Лутошкина и проективная методика «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», показало валидность и надежность разработанной нами методики. Это позволяет говорить о возможности ее использования в психодиагностике.

Таким образом, некоторые принципы восточной философии, в частности основные положения Триначальной модели Пака, можно использовать для рассмотрения и объяснения различных психологических явлений. Это дает дополнительную возможность глубже понять природу этих явлений и по-новому взглянуть на проблемы научной психологии.

Литература

- Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. Т. 1. Л., 1957.
- Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. М., 2005.
- Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
- Мацкевич О. А. Использование в психологии принципов Триначальной модели на примере теории темпераментов // Научные труды Московского гуманитарного университета. Вып. 69. М., 2006, С. 72–86.
- Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М., 1964.
- Небылицин В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
- Пак Ч. В. Мир Триначалия. М., 2005.
- Павлов И. П. Полн. собр. соч. Т. 3–4. 2-е изд. М.–Л., 1951.
- Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М., 1983.
- Рубинштейн С. Л. Темперамент и характер // С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946.
- Русалов В. М. Опыт построения опросника для оценки индивидуально-психологических характеристик // Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности. М., 1988.
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Юревич А. В. Поп-психология // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 3–14.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ЦЕНТРОВ ДУХОВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

А. А. Гостев, В. А. Елисеев, А. Г. Фомин (Москва)

Актуальность проблемы организации центров духовно-психологической помощи

Сегодня в методологию, теорию и практику психологической науки проникает духовно-нравственная проблематика. Актуальность исследований в этой области связана с возрастанием потребительской психологии людей, их ориентацией на материальные ценности, наслаждения, карьеру без оглядки на нравственные ограничения на этом пути.

В теории и методологии истории психологии признана правомерность и актуальность, теоретическая и практическая значимость анализа вне-научного психологического знания, в частности, религиозного (Кольцова, 2004, 2008; Гостев, 2001, 2002; Гостев, Елисеев, Соснин, 2002; и др.). Следует иметь в виду, что сфера духовного бытия человека является чрезвычайно сложным феноменом; психологии предстоит осознать междисциплинарность ее изучения, стать открытой для обсуждения материалов, накопленных в других системах познания. При этом представляется, что выдвинутые во вне-научном знании положения, не вписывающиеся в традиционную парадигму, должны не отторгаться академической психологией, а выступать в качестве области потенциального осмысления, стимулирующей ее развитие. Поэтому отрадно видеть, когда в отечественную психологию возвращаются историко-культурные основания российского самосознания, позволяющие раскрыть богатство нашей культуры в ее способности противостоять деструктивным элементам в мировоззрении людей. Особое значение при-

обретает обращение к данным отечественной религиозной традиции, в первую очередь, ее утраченного базисного основания – православного духовного опыта. В обществе все более актуальным становится создание духовно-нравственной и психологической альтернативы активному внедрению в общественное сознание западных представлений и ценностей.

Одной из форм сопротивления данному деструктивному фактору выступает создание социальной и психологической среды, компенсирующей его влияние. В этом плане возникают вопросы, подлежащие обсуждению. В данной статье рассматриваются некоторые проблемы теоретического и практического плана, которые стоят перед любыми проектами создания системы психологической помощи, ориентированной на православно-христианскую традицию.

Существуют различные подходы к той области возникающего знания, которая именуется «православной психологией», «православно ориентированной психотерапией» и т. п. Теоретико-методологические основы и практический инструментарий создания Православно-христианских центров духовно-психологической поддержки должны соотноситься с этими подходами. В частности, мы видим, что в одном случае акцент ставится на богословском аспекте при достаточно выраженном игнорировании психологического знания или отведении ему явно заниженного статуса. В другом варианте православная антропология и научная психология рассматриваются как параллельные линии развития, которые мо-

гут сосуществовать, не оказывая заметного влияния друг на друга. Третий и четвертый варианты представлены восторженно-некритическим отношением, с одной стороны, православных психологов, с другой – клириков к современным психотерапевтическим направлениям (прежде всего, психоанализу) и психотехникам (например, НЛП), попытками механически интегрировать их в церковную практику (например, использовать в «духовном окормлении»). Пятый вариант характеризуется тем, что специфика собственно православного знания о душе человека рассматривается в контексте неадекватных суперэкуменических тенденций, что приводит к опасности растворения глубочайшего духовно-нравственного и психологического опыта православно-христианской традиции в идее некой универсальной «религии Высшего Разума», «глобальной духовности» и т. п. Последнее мы рассматриваем как опасную тенденцию на рынке «коммерческой духовности», представленную движением New Age, трансперсональной психологией¹, различными сектантскими течениями, опирающимися на психологию.

Теоретические основы создания центров духовно-психологической помощи

Выстраивание **теоретической основы** создания центров духовно-психологической помощи предполагает решение двух взаимосвязанных проблем: *перевод святоотеческих понятий на язык психологии, с одной стороны, и обнаружение духовного содержания в современных психологических представлениях о человеке – с другой*. Обе эти проблемы, соответственно, указывают на две составляющие процесса создания системы православного психологического знания. Иными словами, процесс научной реконструкции православно-христианской традиции, способный дополнить и раскрыть содержание возвращающейся в академическую психологию духовно-нравственной проблематики, должен соотноситься с данными современной психологии. Главный теоретико-методологический тезис, следовательно, связан с соотношением двух систем психологического описания душевной жизни – *святоотеческого и научно-психологического*.

Христиански ориентированное психологическое знание должно основываться на православно-христианском учении о человеке², описывающем его природу. Святоотеческие идеи позволяют в широкой перспективе посмотреть на проблемы,

которые стоят перед людьми в духовной плоскости жизни, помогают осмысливать нравственный потенциал человека, изучать роль религиозного опыта в развитии личности. Святоотеческий психологический опыт открывает путь к *постижению субстанциональности и онтологии психической природы человека в единстве духовной, душевой и телесной ее составляющих*.

В результате взаимного концептуально-терминологического дополнения святоотеческой традиции и секулярной психологии расширяется предметное поле современной психологии, ее возможности в описании психической реальности. В этих целях можно использовать принцип «взаимного отзеркаливания» обозначенных описаний психической реальности. Его реализация предполагает создание «концептуально-терминологических мостов» из взаимных комментариев при рассмотрении основных областей человекознания, традиционно разрабатываемых в святоотеческой литературе.

Выстраивание «святоотеческого ядра» предполагает анализ совокупности понятий аскетике, *интерпретируемых с позиций современной психологии*, и выработку на этой основе единого категориально-терминологического аппарата. В этой связи выявлена психологическая тематика, в которой наиболее явно встречаются святоотеческие метафорическо-символические и концептуальные научно-психологические описания психической реальности (души человека). В частности, речь идет о следующих проблемах³: а) внутренний мир личности; б) духовная составляющая коммуникации, межличностного и межгруппового взаимодействия; в) духовно-нравственные аспекты психического развития; г) процессы формирования духовно-нравственной личности в православном подвижничестве в их сопоставлении с моделями «развитой личности» в научной психологии; д) характер психосоматических связей (проблема взаимодействия души и тела); е) духовные аспекты психологического консультирования и психотерапии; ж) духовные аспекты психопатологии. Уточним некоторые вопросы в связи с обозначенными теоретическими проблемами.

Духовная составляющая человеческого общения

Святоотеческая традиция выделяет в человеке три воли: а) волю Божию; б) волю человеческую и в) волю бесовскую. Они могут быть истолкованы как три уровня личностных отношений: а) отношение с Богом; б) отношение с другими людьми;

¹ Тексты по трансперсональной психологии хорошо показывают это, увлекательно говоря об общей духовности человека, трансценденции его сознания, мистических переживаниях и т. п.

² Общехристианских инвариантов недостаточно, ибо богословские разночтения на уровне духовной практики могут иметь серьезные деструктивные для людей последствия.

³ В этих предметных областях позиции и идеи святоотеческой психологической традиции могут быть более ясно, чем в других, концептуально-терминологически соотношены с современным психологическим знанием в плане его обогащения новым материалом.

в) отношение с силами отрицательного метафизического фактора. Указанные три уровня отношений следует выделять в любых взаимодействиях, в которые вступает человек. Духовный уровень межличностных отношений может проявляться не только во внешнем, но и во внутреннем диалоге с самим собой. Святоотеческая традиция предупреждает, что процесс размышления и интроспекции зачастую превращается в общение с «интроецированными духовными сущностями» как положительной (божественные ангельские силы), так и отрицательной природы.

Главным ценностно-образующим фактором духовного уровня личностных отношений человека во всех указанных формах является совесть. Это тот потенциал, на который может опираться православный психолог в своей практической деятельности. При этом, естественно, необходимо учитывать варианты так называемой «спящей» или «сожженной совести» (в евангельской терминологии). Важно ясно представлять, с кем человек ведет «невидимую духовную брань».

История духовной жизни человека является, по сути своей, историей формирования внутренних отношений, как с идеальными образами реальных людей, так и с духовными силами. Во внешних отношениях человек не просто воспроизводит предыдущие формы связей с окружающими (в первую очередь, с близкими людьми), но и характер этих связей, определяемый участием в них духовного потенциала. Таким образом, понятие переноса, возникшее в психоанализе, приобретает новое духовное прочтение. В случае общения человека с негативными духовными силами переносом обозначается зависимое поведение, в котором человек реализует чуждую ему «демоническую волю». Такое отрицательное метафизическое влияние находит свое выражение на всех уровнях социальной коммуникации, определяя характер общественных ценностей и идеалов. С нашей точки зрения, социальной психологии следует учесть возможность действия такого механизма. Итак, если согласиться с тезисом, что общение всегда имеет духовную природу и разворачивается в едином когнитивном пространстве, имеющем собственное бытие, необходимо признать, что любой человек онтологически сохраняет свою целостность, несмотря на те внутренние диссоциации, которые происходили в нем в процессе развития человечества.

Духовно-психологическое развитие личности

Согласно духовной традиции, формирование внутреннего мира человека в процессе его развития характеризуется действием противоположных тенденций. С этой точки зрения, взросление можно рассматривать как потерю внутренней целостности и последовательное возникновение

различного уровня диссоциаций – внешнее/внутреннее; правильное/неправильное; мужское/женское и т. д. С возрастом внутренняя деятельность души все более обслуживает внешние социальные условия. Человек поневоле делается экстравертом. Он теряет чувство «сыновства», «страх Божий», «послушание», превращаясь, с одной стороны, в авторитарный источник социальных установлений, с другой – в винтик многоуровневой социальной системы, в которой его личные духовные качества часто не находят своего применения. С этой точки зрения, развитие человека можно рассматривать как духовный регресс.

Согласно святоотеческим представлениям, в детстве ребенок отличается крайней эгоцентричностью, основным принципом которой является принцип удовольствия. Развитие, сопровождаемое неизбежными фрустрациями, позволяет человеку осознать свое реальное индивидуальное положение в видимом и невидимом мире и понять свою вторичность по отношению к истинному источнику своего существования. Таким образом, через страдание и неудачи человек получает шанс прийти к осознанию необходимости смирения и приобщения к высшим ценностям.

В деле психологии душепопечения, опирающейся на святоотеческую традицию, постулируется важность выяснения того, на каком этапе развития случилось внедрение отрицательного метафизического фактора в сердце человека. Это знание позволяет выявить «демоническое влияние» в его зародыше и относительно чистой форме, когда оно еще не стало частью внутренней природы человека. Поскольку духовная жизнь определяется законом свободы воли, понимание метафизического источника духовно-психологических проблем позволяет человеку отказаться от неправильного выбора, сделанного им в прошлом, раскаяться в неправедных мыслях и действиях. Православным психологам, работающим в сфере душепопечения, полезно знать периодизацию этапов психологического развития человека, поскольку это знание способно помочь глубже понять причины духовного недуга, а не только его внешне выраженное следствие.

Святоотеческая традиция нацеливает на учет не только отрицательного метафизического фактора, но и благодати Божьей, действующей как непосредственно, так и через определенных лиц. Этот позитивный духовный ресурс является той основой, на которой и происходит духовное очищение личности.

Целью православного душепопечения является воссоединение внутреннего духовного источника с внешней благодатью церковной жизни в их непротиворечивом единстве. Целью же православного воспитания выступает, с одной стороны, сохранение целомудрия, с другой – формирование смиренного взгляда на свою духовную природу.

Инструментами православного воспитания являются любовь, воспитание в ребенке благоговейного чувства Божьего присутствия в его жизни. Важным моментом взросления является воспитание христианской воли, с помощью которой ребенок научается удерживать себя от борющихся в нем страстей.

Православно-христианский взгляд на личностную психопатологию

Отправной точкой в рассмотрении этой проблемы в святоотеческом учении является понимание первородного греха как ее источника. Это выходит на понятие духовно-психологической нормы (как она представлена в Ветхом и Новом Завете). Когда Господа спросили, что является главным в Законе, Он ответил: «Главными являются Заповеди возлюбить Бога и ближнего, как самого себя». Эти заповеди являются необходимой основой нормальной духовно-психологической жизни людей. Любовь при этом является не отдельным качеством, а суммой всех добродетелей. Потеря любого из свойств любви приводит к ее разрушению. С этой точки зрения, практически вся психопатология может быть рассмотрена как потеря того или иного вида любви. Отличие духовно-психологической нормы в Ветхом и Новом Завете заключается в том, что Ветхий Завет говорит об отношениях с Богом, находящимся вне его самого, а Новый Завет – об отношениях с Богом, находящимся внутри человека. Согласно христианской антропологии, дух есть то, что должно стоять на вершине иерархии психической жизни человека. Когда же иерархия нарушается и главенствующее место в ней занимают низшие составляющие психической жизни и человеческого бытия, говорить о полноценной, совершенной и гармоничной личности неправомерно.

Одним из центральных понятий христианской антропологии является понятие грехопадения. Грех рассматривается как явление метафизическое – несоответствие человека своей истинной природе, что определяет телесную, душевную и духовную жизнь. В психологическом плане грехопадение можно трактовать как нарушение иерархии структур в человеке, приводящее к изменению его психологической природы, к ее извращению и даже распаду. При перестановке центра жизни с Бога на самого себя, на первое место выходит низшая часть человека – его плотское начало – подчиняющая себе и «душу», и «дух».

Психологическая наука, утверждающая нервно-соматическую обусловленность психики и рассматривающая духовное в человеке, имеет дело, по сути, с «перевернутым» человеком, объявляя его образ нормальным.

Эмансипированные «низшие душевные» и организмические потребности вступают в антаго-

низм с духовной сущностью человека. Здесь возможны три варианта: 1) душа полностью подчинена потребностям тела; 2) душа полностью подчинена потребностям духа; 3) душа живет сама собой. Итак, психопатология есть болезнь души, когда человек отклоняется от данного ему предназначения и, утрачивая связь с высшим смыслом (В. Франкл), пребывает в состоянии незавершенности своего экзистенциального мира и теряет внутреннее единство.

Выстраивание основы создания православных центров духовно-психологической помощи предполагает, прежде всего, создание практической методологии, позволяющей без принуждения активизировать духовно-нравственное начало в человеке. Помимо этого, важной задачей при организации психологической помощи выступает выяснение духовно-онтологического содержания внутреннего кризиса личности и его связи с «душевым» и «телесным» измерением психического. Практикующий специалист должен осуществить согласование святоотеческого учения о духовной патологии (о страстях, «прелести») с психологическим взглядом на патологию душевную (т. е. психопатологию). Результатом такого согласования становится появление нового знания о практических методах коррекции духовно-психологических нарушений, которыми страдает современный человек. Существующие психотерапевтические концепции мы рассматриваем как необходимые, но недостаточные знания для понимания внутренней жизни и проблем человека на духовном уровне.

Понятно, что это предъясвляет особые требования к психологу, работающему в сфере православного душепопечения. Его деятельность следует рассматривать как особый вид христианского служения ближнему. Поэтому, наряду с профессиональной подготовкой, православно-ориентированный психолог должен уделять первостепенное значение собственной духовной жизни. Иными словами, формирование православно-христианской психологии и психотерапии должны включать в себя не только учение о духовно-психологическом содержании человеческой жизни в норме и патологии, но и специфические навыки профессиональной духовно-ориентированной практической работы, а также разработку проблемы собственной духовной жизни специалиста-психолога.

В связи с этим представляется перспективной задача рассмотрения опасностей в работе православного практического психолога в контексте духовно-психологической безопасности клиента.

Один из острых вопросов создания центров духовно-психологической помощи – отношение к секулярному психологическому знанию священнослужителей и многих воцерковленных мирян, которые в большинстве своем не видят в нем необходимости и даже считают вредным. Видимо, лю-

дям, живущим по Евангельским заповедям, психология, действительно, мало что может дать. Ведь о «духе», «душе», духовных законах «невидимого мира» в психологии не говорится. Слова же «психоанализ», «архетип», «пренатальные матрицы» и т. п. способны вызвать отрицательную реакцию у тех, кто знакомится с этими терминами по брошюрам в церковных лавках. И дело не только в тенденциозности подачи материала. Практическая психология, сталкиваясь с духовными проблемами, но не обладая при этом духовным видением происходящего в душе, не может через подобные термины, введенные для обозначения духовных измерений психики, удовлетворительно объяснить, что с человеком происходит. Иными словами, упреки в адрес психологии небезосновательны.

Вместе с тем в Священном Писании и святоотеческих текстах содержится подробнейшее описание не только человека, «духовно обновляющегося» и тем более «нового», преображенного духом, но и «ветхого/искаженного». И потому эти знания могут быть полезны при построении обозначенных «концептуально-терминологических мостов». Современная психология может стать источником знания об искаженной, нецелостной природе человека, которого мы должны в себе узнать и преодолевать на пути нравственно-духовного развития. Задача психотерапевта заключается в том, чтобы поддержать человека в критические моменты его жизни, помочь ему разобраться в причинах его жизненных трудностей и т. п. Конечно, в психотерапию внесены оккультизм и язычество, однако эти умопостроения не уничтожают евангельского посыла помощи ближнему.

Нельзя некритично брать все предлагаемое современной психологией. В этой связи отметим известный «подводный камень» – попытки разрешения жизненных трудностей за счет поверхностного знания психологии. На фоне церковного предубеждения по отношению к психологии, последняя может стать для христианина запретным желанным плодом. Познакомившись с одним из направлений коммерческих психологических услуг, он впадает в иллюзию, что нашел то, что искал в церковной жизни – интерес к своим проблемам, ощущение психотерапевтического эффекта.

Итак, мы исходим из того, что психологическое консультирование, психокоррекция и психотерапия могут рассматриваться как способ психологической помощи на определенных ступенях духовной жизни, но он не должен обособляться от своих духовных аспектов и превращаться в предмет поклонения.

Интересной концептуально-терминологической проблемой, обслуживающей практические программы построения Центра, является вклад святоотеческой традиции в понимание духовной сущности психологических защит. С одной стороны, психологические защиты соотносимы с благо-

датной защитой от влияния отрицательных жизненных факторов, деструктивных духовных сил. С другой стороны, психологические защиты придают страстям, обитающим в человеке, социально приемлемое оформление, *приспосабливают людей к «полноте греховной жизни», вне соблюдения духовных законов, по сути превращаясь в проводников деструктивных духовных сил.*

Защитный механизм может считаться патологическим в том случае, если он направлен на сохранение страсти и обслуживает ее интересы. Знание о защитных механизмах поэтому помогает двигаться к искоренению страстей.

Понятно, что осознанию пагубных страстей мешает *вытеснение*. Например, при страсти *гнева* вытесняется негативное отношение к окружающим. Внешне дружелюбный человек однажды может действовать с удивительной жестокостью. Вытеснение *сребролюбия* может открыться через осознание привязки к богатству при его утрате.

При *отрицании* страсть игнорируется и человек не замечает святоотеческих мыслей, слов наставников и близких людей, которые указывают на ее существование. Также и при отрицании гнева человек не замечает подсказок о его наличии в поведении. Он не считает это греховной страстью, оправдывая себя тем, что должен иметь «естественное, аутентичное поведение» и право на «праведный гнев». При сребролюбии субъектом не замечаются подсказки о его стремлении к накопительству.

В результате *рационализации* человек формирует оправдывающую страсти картину мира и самого себя. Например, он обосновывает чревоугодие как необходимую потребность организма во вкусной, экологически чистой, «немодифицированной» пище. Страсть блуда обосновывается выбором тантрической традиции в качестве духовного пути. Гнев рационализируется необходимостью самозащиты. Рационализация *сребролюбия* выражается в обосновании необходимости обеспечить достойную жизнь близким людям. При этом понятие «достойная жизнь» ничем не ограничивается, как это показано в сказке Пушкина о «Золотой рыбке». «Мамона» становится универсальной ценностью, рационализируемой идеей о том, что деньги – это всего лишь символ энергии, позволяющей лучше служить миру и людям, что отсутствие денег у кого-то является следствием их лениности или недостаточного развития способностей и умений.

Со святоотеческих позиций духовным источником *проекции* является возникшая в результате грехопадения утрата способности человека правильно различать доброе и лукавое, а также истинное знание о природе вещей и их предзнаменении. Так называемый «ветхий человек» склонен видеть свои страсти везде, кроме как в себе. Об этой защите говорится в Нагорной проповеди: «*Что ты смотришь на сучец в глазу брата свое-*

го, а бревна в своем глазе не чувствуешь... Лицемер, вынь прежде бревно из своего глаза, и тогда увидишь, как вынуть сучок из глаза брата своего» (Мф. 7: 3–5). Особенно внимательно должны относиться к проекции люди, занимающиеся психологической помощью. Психолог обязан помнить, что есть опасность под видом помощи другому заниматься решением собственных проблем и, используя собственные психологические защиты, реализовывать свои страсти за счет клиента.

Инверсии мотива проиллюстрируем примерами того, как страсть гнева инвертируется в активную жертвенную позицию, страсть тщеславия – в демонстративное смирение. Однако мы не должны забывать и о позитивной инверсии, когда страсть изгоняется добродетелью; гнев – состраданием; сребролюбие – милосердием; гордость – исполнением Заповедей.

Очень важно понимание духовной сущности диссоциации как утраты единства и целостности внутреннего мира. Как утверждает богословие, источником диссоциации является первородный грех, который отделил человеческую душу от божественного источника. Во внутреннем мире произошло разделение на часть, которая выражается в голосе совести, и ту, которая управляется страстями человека. Святоотеческой психологической традиции есть что сказать о борьбе множества различных начал в человеке, которые психологи называют по-разному: архетипами, сублимностями, интроецированными объектами и т. п.

Таким образом, мы видим возможности соотношения научного и святоотеческого психологического знания. Взаимодействие между ними предстоит изучать – находить общее и выявлять специфику – не только для решения теоретико-методологических проблем создания системы православно-христианского психологического знания, но и для организации на этой основе практической деятельности православно ориентированных центров психологической помощи. Их главной задачей выступает оказание психологической помощи населению с опорой на духовное святоотеческое знание о природе человека.

Авторами данной статьи предприняты практические шаги поиска форм работы православно-христианских центров духовно-психологической помощи, ориентированной на создание православной психологической среды, альтернативной идеям современного общества потребления.

В Институте психологии РАН в последние годы проводится научно-практическая деятельность в данном направлении, которая постепенно создает необходимые предпосылки для воплощения данной идеи в жизнь. В частности, разрабатываются концептуально-методологические принципы православно ориентированной духовной психологии, программы подготовки специалистов в области христианской психологической помо-

щи, осуществлен первый выпуск экспериментального набора годичных курсов «Психологии душепопечения» при Высшей школе психологии (2006).

Решение главной задачи оказания духовно-психологической помощи населению планируется решать через следующие основные направления деятельности.

1. Православно ориентированное консультирование и психотерапия (телефон доверия, индивидуальное и семейное консультирование, группы взаимной поддержки).
2. Обучающие программы (долгосрочные очные и заочные программы, краткосрочные программы, в том числе выездные семинары различного формата, постоянно действующий семинар для специалистов).
3. «Клубные» программы. В этом направлении деятельности планируется создание методики, позволяющей обсуждать под психологическим углом зрения книги, фильмы, телевизионные программы, вызывающие общественный резонанс. Интерес представляет и создание методик, обеспечивающих оптимизацию диалога/полилога с приглашенными интересными людьми по различным тематикам, раскрывающим грани отечественной духовно-нравственной традиции. Отдельной темой, включенной в научную тематику ИП РАН, являются исследования М. И. Воловиковой *православных праздников*. Более отдаленным перспективным направлением является совместное проведение благотворительных мероприятий (форма духовной работы). Большим потенциалом духовно-психологической помощи обладает формат паломнических программ, выстроенных под осмысление конкретных проблем человека.

В практическом аспекте работы центров духовно-психологической помощи большое внимание уделяется основам самонаблюдения и самопознания, установлению и поддержанию процесса межличностного взаимодействия (с отслеживанием тонкостей соблюдения заповедей не только на уровне коммуникации, но и на уровне помыслов, а также действия защитных механизмов). Это помогает нравственно-психологическому анализу внутренних сил, формирующих динамику межличностной коммуникации.

Особая тема – овладение навыками духовно-психологической помощи православно-христианской ориентации в различных ситуациях индивидуального и совместного консультирования.

Подготавливаются и специальные учебно-консультативно-практические модули по православной тематике, которые позволили бы наиболее эффективно выйти на проблематику духовно-психологических нарушений в человеке. Таковой общей темой является тема **покаяния**, направленная на осмысление в себе действия различных стра-

тей, вместе с прикрывающими их осознание защитными механизмами.

В первом модуле предполагается работа с *психодинамикой человеческой страсти*. Рассматривается духовная природа внутренней жизни, в частности, в связи с а) онтологией «мира видимого» и «мира невидимого»; б) разграничением субъектов и объектов внутреннего мира (в контексте трансляционной функции образной сферы человека – Гостев, 2001, 2002); в) выделением душевных сил, образующих внутреннюю психодинамику страстей (в святоотеческой терминологии это силы души – «умная», «раздражительная» и «вождевательная») и соотношением их с конвенциональными психологическими терминами – «когнитивный», «эмоциональный», «поведенческий»; г) анализом иерархического устройства внутреннего мира человека в известной святоотеческой антропологической триаде «дух–душа–тело». Подобная теоретико-практическая работа человека над данными вопросами позволяет перейти к следующему шагу – усвоению центрального положения православно-христианской психологической традиции – о страстях и причинах их возникновения. *Страсть – это доминанта души, действующая вопреки законам внешней и внутренней иерархии*. Данные святоотеческой традиции о природе и причинах возникновения страстей, их психологическом механизме подготавливают человека к дальнейшей внутренней работе над основными страстями – чревоугодием, блудом, гневом, сребролюбием, печалью, унынием, тщеславием, гордыней. По каждой страсти работа ведется по следующим позициям: описание страстей; защитные механизмы, участвующие в их формировании и скрывающие их действие; роль страстей в возникновении душевных заболеваний; личностные и психопатологические особенности их проявления. Духовно-психологические методы борьбы со страстями предполагают ознакомление клиента со святоотеческими наставлениями, психологическими методами и рекомендациями: формирование индивидуально приемлемого представления страсти как «субъекта внутреннего мира»; самоанализ и самонаблюдение; взаимообсуждение участников семинара в позиции психолога и клиента, включая индивидуальный опыт и др.

Во втором модуле духовно-психологической работы рассматриваются *психологические аспекты покаяния*. Прежде всего, человек знакомится со святоотеческим знанием о покаянии и его роли в духовной жизни человека. Перед кем мы каемся? В чем мы каемся? Что приводит нас к покаянию? Рассмотрение степеней покаяния подводят человека к его осмыслению как коренного изменения жизни, приведения ее в соответствие с духовным законом мироздания – нравственными Заповедями. Канон св. Андрея Критского выступает образцом покаяния. Примечательно, что данный текст

предстает как разговор человека со своей душой, призыв ее к коренному духовно-нравственному изменению. Отдельные места Священного Писания при этом рассматриваются в качестве основного индикатора состояния души¹. Внутреннее содержание священных текстов (Ветхого и Нового Заветов), вошедших в Канон, раскрывают важнейшие грани внутреннего очищающего душу трансформационного процесса. Далее работа с содержанием Канона переходит на новый уровень – как работа с символическими «субъектами внутреннего мира». Человек старается выявить внутренний опыт, созвучный содержанию Канона (разрабатывается техника «внутреннего прочтения»). Предусмотрена и символическая работа с образными ассоциациями, воспоминаниями (при учете святоотеческого предупреждения о возможно деструктивной роли образной сферы человека в духовном познании). Основная форма работы – диалогическое обсуждение в парах: «психолог–клиент» и «клиент–клиент».

В заключение подчеркнем, что православная духовно ориентированная психология создается как учение, которое, будучи построено на Священном Писании и наследии святых отцов, органически включало бы в себя тот эмпирический позитивный опыт, который накопила традиционная психология и психотерапия за последние 150 лет.

Литература

Гостев А. А. Психология вторичного образа (субъект, феноменология, функции): Дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2002.

Гостев А. А., Елисеев В. А., Соснин В. А. Святоотеческая мысль как источник историко-психологического анализа // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 4, «Методологические проблемы историко-психологического исследования». М., 2002.

Гостев А. А., Елисеев В. А., Фомин А. Г. К проблеме концептуально-терминологического перевода святоотеческих описаний психологических реалий // История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV Московские встречи». М., 2006. С. 177–187.

Елисеев В. А. Православный путь к спасению и восточные и оккультные и мистические учения. М., 1995.

Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы историко-психологического исследования: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2004.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

¹ Рассмотрение Священного Писания как уникального источника знания о внутренней жизни человека является чрезвычайно перспективной областью становления православно-христианского психологического знания.

ТИП ЛИЧНОСТИ ЭПОХИ РАННЕГО РОМАНТИЗМА: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Т. П. Емельянова (Москва)

Методологические проблемы психолого-исторического исследования литературных текстов

Историческая психология, будучи молодой наукой, находится в ситуации активного поиска проблематики, объектов и методов исследования. Этап становления научной отрасли предполагает широкие возможности для поисковой активности в области методологии этой науки. Хорошо известно, что историческая психология формировалась как междисциплинарная область на стыке психологии и истории. В соответствии с этим весь методологический строй новой дисциплины развивался на базе принципов и разработок «родительских» дисциплин. Между тем, анализируя внутренние связи наук в рамках гуманитарного знания, можно обнаружить, что элементы исторической психологии (пусть и не всегда рефлекслируемые как таковые) традиционно присутствуют и в других гуманитарных науках, в частности в литературоведении. Среди многочисленных точек междисциплинарного соприкосновения психологии и литературоведения наиболее близкими к предмету нашего анализа представляются те, которые могут иметь отношение к исторической психологии. В этой связи нужно упомянуть несколько уже сложившихся подходов.

Первый концентрируется на психологии творца литературного произведения. Воплощение личностных свойств и интенций автора в его творческой деятельности изучалось с двух разных позиций. С одной стороны, личность художника интересовала исследователей как продукт своего времени, детерминированный социальными условиями эпохи, такой подход с марксистских позиций представлен в социальной психологии искусства В. Е. Семенова (Семенов, 1988). С другой стороны, творческий акт анализировался сквозь призму глубинно-личностных особенностей художника как уникального субъекта в основном с психоаналитических позиций, например, в рамках психоистории.

Второй подход обращается к анализу структуры самого литературного произведения с целью поиска архаических тем и сюжетов. Наиболее значительным результатом на этом пути можно считать ответвление аналитической психологии К. Юнга в соединении с «мифологической критикой». Объединение двух истоков породило обширную исследовательскую практику, сформировав богатый концептуальный аппарат. Так, сюжетные архетипы, архетипические мотивы художественного произведения, под которыми понимаются не-

кие микросюжеты, содержащие предикат, агенса, пациенса, несут самостоятельный глубинный смысл (Литературные архетипы и универсалии, 2001). Мифологический подход к литературному произведению сулит немалые исследовательские возможности, как показывают работы М. И. Воловиковой и А. Трофимова (Воловикова, Трофимов, 1995), Н. А. Смирновой (Смирнова, 1997), Е. В. Улыбиной (Улыбина, 2001) и др.

Третий подход, из числа содержащих психолого-историческую составляющую, касается взаимодействия литературного произведения и читающей публики. Проблемы бытования литературного произведения в различные исторические эпохи интересовали, как литературоведов в рамках историко-функционального направления в литературоведении, так и психологов, занимавшихся социально-психологическими аспектами взаимодействия искусства и публики (В. Е. Семенов; Н. А. Хренов и др.).

Действительно, художественная литература открывает колоссальные возможности для расширения проблемного поля исторической психологии. Между тем ключевым вопросом для дальнейшего продвижения в этом направлении является вопрос о том, а может ли само литературное произведение быть объектом психолого-исторического исследования? Пытаясь ответить на этот вопрос, необходимо взглянуть на проблему с разных сторон. На первый взгляд, произведение литературы является продуктом человеческой деятельности, несет печать своей эпохи, и заманчиво было бы воспринимать его как род источника психолого-исторического анализа. Между тем нельзя упускать из виду тот факт, что литературный текст – это авторское произведение, т. е. продукт творчества конкретной личности, воплощающий в себе особенности ее индивидуальности. Кроме того, литературное произведение является не документом, а художественным вымыслом, созданным талантом писателя. Люди, события и коллизии рождены фантазией, игрой ума автора. И наконец, это текст, подчиненный требованиям определенного стиля и конкретного жанра литературы, которые диктуют приемы и средства выразительности, а также саму архитектуру текста.

Не являются ли эти обстоятельства противопоказанием к «источниковому» подходу к литературному произведению? По-видимому, однозначного ответа на этот вопрос не существует. Он будет определяться, с одной стороны, существующим стандартом научного исследования, с другой – готовностью экспериментировать с новым объектом. Многое зависит от исследовательской установ-

ки, предпочтения идиографического или номотетического подходов, владения соответствующими им методами исследования, способности к кропотливой и времязатратной работе по анализу литературного материала, сопоставлению ряда текстов, к диалогу с ними. Безусловно, существуют ограничения, которые должны быть по возможности нивелированы специальными методическими приемами при работе с литературным текстом как с источником. Такими приемами выступают: анализ произведений непременно нескольких авторов при работе над каждой конкретной проблемой; сопоставление результатов текстового анализа с данными психологии, культурологии, эстетики, истории, литературоведения и других наук; опора на методологические принципы, лежащие в основе метода психолого-исторической реконструкции, разработанные В. А. Кольцовой и ее сотрудниками (Барская, 1998; Кольцова, 2004).

Осознавая ограничения, которые имеет литературное произведение как объект психолого-исторического исследования, необходимо обратить внимание и на те возможности, которые оно в этом качестве предоставляет. Образный строй художественного произведения, с одной стороны, является плодом творчества автора, с другой, представляет собой воплощение концепции человека, характерной для конкретной культурно-исторической эпохи, несет основную гуманитарную идею своего времени. Типажи, созданные писателем, могут быть реалистичными или фантастичными, списанными с натуры или вымышленными, несущими позитивный или негативный потенциал, но, будучи плотью и основой выдающегося произведения, они не могут быть случайными. Они не просто воспроизводят гуманитарный контекст эпохи, но и представляют его в концентрированном, художественно обобщенном выражении (Емельянова, Карташова, Семенов, 1995). Это подтверждается как многочисленными наблюдениями искусствоведов, так и тем фактом, что подобные литературные типажи кристаллизуются в обыденном сознании, передаются из поколения в поколение, мифологизируются и, в конечном счете, становятся элементами национального или даже интернационального менталитета современности. «Диалог культур» в данном случае приобретает очень актуальный смысл и заслуживает специального изучения.

Литературное произведение, рассматриваемое в качестве источника, имеет еще одну отличительную особенность в сравнении с историческим документом. Оно воплощает фрагменты жизни, быта в их смысловой целостности. Другими словами, как правило, герой в ходе сюжетных поворотов помещается автором в различные ситуации, сталкивается с людьми, обстоятельствами, общественными нормами, т. е. есть живет в со-

временном ему обществе. Именно литературное произведение дает возможность для комплексного социально-психологического анализа личности в социальном контексте, а, следовательно, и для понимания психосоциальной динамики культуры.

Девять методологических принципов, положенных В. А. Кольцовой в основу метода психолого-исторической реконструкции (Кольцова, 2004, с. 33–37), актуальны и в случае анализа литературного текста. Они могут служить методологической основой этого анализа. Говоря о специфических чертах психолого-исторической реконструкции применительно к такому исследовательскому объекту, как произведение литературы, имеет смысл сконцентрировать внимание на самом содержании и направлении анализа. Это, прежде всего, анализ двойственности художественных образов, которые выступают, с одной стороны, как конкретные историко-психологические типы с их определенными психологическими особенностями, с другой стороны, как смысловые, концептуальные построения, связанные с исторически заданным представлением о человеке в его многообразной субъектной сущности. Раскрытие концепции личности конкретных эпох позволит пролить свет на проблему динамики психолого-исторических феноменов и, возможно, реализовать прогностическую функцию психологии, о которой говорит А. Л. Журавлев (Журавлев, 2004, с. 9). Специфическим подходом в осуществлении реконструкции должен стать комплексный социально-психологический анализ личности во всей полноте ее отношений и связей с людьми и миром в целом.

Психолого-исторический анализ немецких литературных текстов Йенского периода романтизма

Для эмпирического исследования нами были взяты произведения авторов Йенского периода романтизма в немецкой литературе: В. Вакенродера, Новалиса, Л. Тика и Ф. Шлегеля. Такой выбор был продиктован тем особым значением, которое имеет романтизм в истории культуры. Ранний же немецкий романтизм, будучи в своем роде революционным литературным движением, ярко воплощает его характерные черты. Эпоха романтизма рассматривается как колоссальный, небывалый в европейской истории переворот – политический, социальный и, прежде всего, культурный. Протест против рассудочности эпохи классицизма и просвещения заявил о себе в сентиментализме, в движении «бури и натиска» и наиболее отчетливо выразил себя, по словам С. С. Аверинцева, в романтизме (Аверинцев, 1996, с. 151).

В таких значительных прозаических произведениях Йенского периода романтизма, как «Достопримечательная музыкальная жизнь композитора Иозефа Берглингера» В. Вакенродера, «Генрих

фон Офтердинген» Новалиса, «Странствия Франца Штернбальда» Л. Тика, «Люцинда» Ф. Шлегеля, появляется тип личности, представляющий психолого-историческую инновацию, который противопоставляется авторами традиционному на этом этапе классицистическому типу. Анализ личности героя производился нами с психосоциальных позиций, т. е. с установкой не столько на выявление особых психических свойств и качеств личности, сколько характерных для нее социальных связей и отношений (Журавлев, 2004, с. 6). Это и определило предварительную модель, которая родилась после первичного прочтения текстов. Основными элементами этой психосоциальной модели стали «личность героя в социуме», «отношения героя с близким окружением», «способы общения», «социально-психологические особенности личности героя».

Пытаясь понять особенности взаимодействия раннеромантического героя и его окружения в целом, мы сталкиваемся с неоднозначностью трактовок общества. Мир, социум воплощаются у йенцев в двух ипостасях, поскольку в сознании романтиков существуют два мира: искусства и прозы жизни. Они не противоречат друг другу, развиваются параллельно. Путь людей, не знающих ничего о живописи, о музыке кажется романтическому герою странным. Такие люди вызывают у него сочувствие, но не осуждение, потому что они заняты созиданием «блага». Герой Л. Тика, хотя и живет в мире реальном, вещном, все-таки обособлен от него. Внешний мир воспринимается им сквозь призму своих состояний. Он занят всепоглощающими мыслями об искусстве.

Новый тип личности несет в себе психологические инновации: креативность вместо здравомыслия; интенсивную духовную жизнь вместо гражданских добродетелей; поэзию существования вместо его прозы. Этот характер, нежизнеспособный в укладе феодального немецкого общества, тем не менее, является провозвестником нового типа миропонимания, закрепленного впоследствии в известных философских системах, которое центром сущего полагает индивида-творца. Романтический герой как выражение своеобразного психолого-исторического типа личности, рожденного эпохой социальных катаклизмов, ожидания прогрессивных изменений в обществе, знаменует собой важный этап в историческом развитии личности.

В своем самосознании индивидум неповторим, и его уникальность становится еще одним акцентом в концепции личности йенцев. Человек – не только и не столько клеточка социального организма, сколько уникальный субъект, микрокосмос, равный Богу и природе. Это также знаменует принципиальную смену культурной парадигмы по отношению к классицистической: не человек – в мире, а мир – в человеке. Первич-

на живая, чувствующая душа, а не нормативность окружающей жизни. Эггизм как приоритет государственности уступает место приоритету индивидуальности. Гуманизм раннеромантической концепции личности приобретает универсалистские черты: «Каждый бесконечный индивид – это Бог», – провозглашает Ф. Шлегель (Шлегель, 1983, с. 311). Теоретической разработкой концепции индивидуальности мы во многом обязаны эстетическим трудам Шлегеля йенского периода, навеянным, по его собственному признанию, Французской революцией, философией Фихте и творчеством Гёте (там же, с. 300). Идея индивидуальности у Шлегеля – это философский центр, теоретический контрапункт его системы. Эта идея пронизывает учение о творчестве, искусстве, Боге, нравственности: «Бог – это все всецело изначальное и высшее, следовательно, это сам индивид в высшей потенции. Но разве природа и мир не являются индивидуами?» (там же, с. 359).

Из основных ценностей раннеромантической личности более всего свойственны такие, как свобода, творчество, любовь, познание. Характерная особенность их бытования, в сравнении с классицистическим типом социального характера, – переход во внутренний рефлексивный план. Свобода – это, прежде всего, внутренняя свобода; творчество – это интуитивный акт самовыражения; любовь – таинство, закрытое для посторонних глаз; познание раскрывается как «вымысел чувств», а истина относительна и субъективна. Раннеромантический герой устремлен в будущее; его самосознание противоречиво и динамично. Познание мира он начинает с нелицеприятного самоисследования, не приносящего ни успокоения, ни удовлетворения. Единственный смысл его существования – поэзия (Генрих фон Офтердинген), музыка (Иозеф Берглингер), живопись (Франц Штернбальд).

Личность героя обретает здесь психолого-исторический смысл через свою открытость, недетерминированность чем-либо, кроме логики собственного самовыражения. Движение душевной жизни становится главным мотивом, в какой-то мере самоцелью литературного произведения. Типическое в героях названных произведений обнаруживается уже во внешней заданности их существования: незавершенность личностного развития – это юноша, не приходящий к зрелости. Ни Генрих фон Офтердинген, ни Франц Штернбальд не достигают и не могут достичь жизненной стабильности; она противопоставлена их существу, в основе которого лежит искание себя в себе и в мире.

В этом уникальном художественном типе видятся два аспекта: структурный, представленный организацией душевного пространства, и динамический. В структурном отношении личность героя содержит некий пучок противоречий. Схематизируя, их можно вообразить в виде полярных

осей, каждая из которых представляет какую-либо внутреннюю проблему субъекта. Своеобразие такой личности заключается в нестабильности ее психологического существования. «Заглянув в свою встревоженную душу, он словно бы заглядывал в бездонный водоворот, где волна теснит волну, где беспрестанно повторяется одна мелодия, в то же время беспрестанно изменяясь: не покой и не движение, бурливая, бушующая тайна», – говорится о юном Штернбальде (Тик, 1987, с. 197).

Духовная жизнь, заданная диалектикой саморазвертывания противоречий, существует только в переживаниях и колебаниях. «Я хотел бы вечно пребывать в поисках и ожиданиях», – говорит о себе герой Тика (там же, с. 41). Чувства героя постоянно флуктуируют между полюсами, приобретая противоположные смыслы. Эти внутренние метаморфозы активнее всего проявляются в сфере самосознания – в восприятии самой себя романтическая личность рефлексирует амбивалентность собственных чувств: «Я с тайной утешой смотрел на свою боль», – замечает Юлий (Избранная проза..., 1979, с. 191). Соединение замкнутости и навязчивой откровенности видит в себе Франц Штернбальд; он же ощущает стремление понять жизнь, приходящее в противоречие с направленностью в глубины собственного «Я». Всеобщее, общечеловеческое противостоит индивидуальному, его «комическим заострениям», по словам Юлия. Генрих фон Офтердинген начинает осознавать, что человек обретает самобытность «только через долгое общение с людьми», а «опытность, обогащаясь с возрастом, сама собой уводит нас прочь от людей» (там же, с. 264). Иозефа Берглингера мучило «горькое противоречие между его природным энтузиазмом и неизбежным участием в жизни, сужденной каждому, насильственно вырывающей из мира мечтаний» (там же, с. 34).

Единение противоречивых состояний – это прорыв к целостности субъективного универсума. Препарирование актов самосознания героя служит средством достижения всеобъемлющего синтеза, прежде всего, в сфере познания и самопознания: «Человек лишь тогда становится человеком и вполне самим собой, если он рассматривает и воображает себя как центр целого и душу мира» (там же, с. 193). Эгоцентризм творческой индивидуальности, по Шлегелю, – это не замкнутость на себе и своих внутренних движениях, а познание мира, но мира не внешне-событийного, а, в первую очередь, понятийно-рафинированного и преломленного сквозь призму собственного «Я». Именно здесь категории человеческих взаимоотношений обнаруживаются в явственной форме «образов в причудливых масках». Луч остроумия выхватывает их из хаоса и делает доступными рефлексии. Центрация на своем «Я» не просто создает самобытную фигуру на общем фоне, а противопоставляет личность обыденному

окружению, где можно натолкнуться лишь на пошлость, предрассудки, порожденные «отвратительным чудовищем» – общественным мнением. Ненависть к мещанским условностям, к добропорядочности повседневного существования приводит романтическую личность к императиву «присвоить себе право создавать некое очаровательное смешение» (там же, с. 120), «прекраснейший хаос», ведущие к возвышенной гармонии.

Человеческое взаимопонимание, внутреннее родство возникают только по отношению к близкому другу или подруге. Знаменательно, что рефлексия своего отношения к другому человеку, к другу, возлюбленной у романтического героя – тоже шаг к самосознанию. Душевная близость с другом или любимой оказывается чудотворным средством воссоздания раздробленного «Я». Заострение индивидуализации «Я» приводит романтическую личность к многократному повторению себя при восприятии других, к обнаружению своего «Я», собственных устремлений там, где она искала ответное душевное движение. Именно поэтому Штернбальд жаждет найти близкого человека и достигает высот самопонимания в общении с другом. Восприятие себя через другого и другого – через себя разрывает замкнутость чистой субъективности раннеромантического героя.

Эта логика обращает романтического героя к идее самодостаточности душевных движений, непереводаемости их на язык слов. Тайники духа не могут быть ни описаны, ни объяснены; они могут быть выражены лишь в аллегориях, допускающих множественное толкование и именно своей обобщенностью передающих внутренний динамизм жизни «Я». Типическое проявляется здесь в раздвоенности «Я» на действительное и рефлексирующее. Личность этого типа испытывает наибольшую глубину переживания не через непосредственное погружение в ощущение или чувство, а через рефлексию переживания. Таким образом, радость чувственного земного бытия, подчас эйфория жизни, обращавшая на себя внимание исследователей, предстает в иной, более сложной форме пропущенного сквозь призму саморефлексии собственного душевного состояния: «„Я“ не просто наслаждался, но и впитывал и наслаждался также и наслаждением» (там же, с. 119). Герою Тика его саморефлексия кажется даже избыточной и саморазрушительной: «Я трачу себя на бесплодную внутреннюю борьбу, дух мой пожирает сам себя, я стремлюсь, сам не знаю к чему» (Тик, 1987, с. 24). Подобная гиперкритичность юношеской личности, сомнения в себе особенно филигранно воплощены в романе Тика.

Противоречивость, внутренний динамизм в не меньшей степени касаются и отношения к искусству: Франц Штернбальд сознает свое несовершенство и вместе с тем ощущает в себе миссию творца; Иозеф Берглингер мечется между стрем-

лением творить лишь для себя и осознанием общечеловеческого смысла искусства, между изысканностью искусства и намерением следовать идеалам простой, незамысловатой жизни. Вечное искание, движение символизируют и сюжетные особенности произведений йенцев – в основе романов «Генрих фон Офтердинген» и «Странствия Франца Штернбальда» лежат путешествия, дорога. В «Люцинде» реальная дорога уступает место идеальному пути, путешествию в собственную юность.

Романтический герой, выражая новый тип личности, знаменует этап развертывания ее рефлексивных сил, обострения процессов самопознания и самодвижения. Рефлексивная тенденция личности героя многомерна; она охватывает в своем мощном движении и сферу разума, и сферу чувств, не разделяя, а, напротив, синтезируя их в целостные образы. Работа мысли представляется ее субъекту в виде внутренней борьбы, оппозиции самому себе. Внутренний диалог совершается путем переструктурирования универсума «Я», озаряемого вспышками «внезапной исчерпывающей ясности» (Избранная проза..., 1979, с. 123). Эти озарения воспринимаются героем как нечто завершенное, едва ли не единственно возможное, но следует новый поворот, и ожерелье образов сверкает новыми гранями.

Оппозиция «обыденное–творческое» переносится на процесс познания: «Один путь, трудный и необозримо далекий, без конца петляющий – путь опыта; другой, совершаемый как бы одним прыжком, – путь внутреннего созерцания... кто идет по второму – постигает непосредственно сущность каждого события» (там же, с. 219). Действительно, идея постижения, понимания путем интуитивного схватывания, разработанная в эстетике Шеллингом и Шлегелем, переосмысленная Шлейермахером, а затем Дильтеем, экзистенциалистами, воплощается в современных теориях феноменологической социологии и гуманистической психологии, выступая одной из альтернатив сциентистской ориентации в гуманитарном знании.

Произведения остались незавершенными, а идеальные цели героев – недостижимыми, более того, стремясь к мечте, романтический герой сам ощущает ее недостижимость. Для него акт стремления значимее, чем получение «конечного приза», он осознает, что заветная цель как факел освещает ему путь и придает силы. Герой Тика в поисках прекрасной незнакомки рассуждает: «Если я когда-нибудь найду ее, не будет ли это концом моего таланта? Нет, не хочу так думать» (там же, с. 108). Дальнейшее логическое развитие такой личности неминуемо привело бы ее к отчуждению от обыденной жизни, вплоть до разрыва с ней, что и происходит с героем Вакенродера. В «Достопримечательной музыкальной жизни

композитора Иозефа Берглингера» обнаруживается пронизательное предвосхищение позднейшего литературного развития романтического героя. От восхищенной жизнью, упоенной внутренней свободой творческой личности к разочарованному, объятому неразрешимыми сомнениями человеку, не находящему понимания у окружающих. Вакенродер, по-видимому, первым увидел естественную логику развития романтического характера «вечного юноши», отринувшего обыденную повседневность, прекрасного максималиста в следовании своим юношеским идеалам.

Раннеромантический герой еще очень далек от образа одинокого «скитальца» позднего романтизма; он открыт для людей. Художник как идеал романтической личности йенцев есть «избранник Божий», но это избранничество не отчуждает его от человеческого мира, а дарует ему «неведомый свет», который «он пропускает... через кристаллы искусства, чтобы остальные люди не боялись их, а при посредстве искусства восприняли бы и уразумели их» (Тик, 1987, с. 138). И художник Франц, и будущий поэт Генрих видят в великих творцах недостижимые высоты духа и таланта, которым можно поклоняться, но нельзя подражать. По-видимому, поэт и художник не имеют у йенцев резко очерченных профессиональных рамок. Юлий в «Люцинде» восхищается двухлетней Вильгельминой, «одареннейшей личностью своего времени». Генрих фон Офтердинген учится поэтическому мировосприятию у рудокопа. В целом, утверждение идеала высшей простоты в искусстве, его общечеловеческих критериев отчетливо выражено йенцами. «Полагаю, всякому художнику следует время от времени идти на выучку к крестьянам или детям, чтобы отдохнуть от своей бездушной учености или чрезмерной изощренности, чтобы его сердце снова раскрылось для простоты, которая одна только и составляет подлинное искусство» (там же, с. 18). «Идеальность» миропонимания рождает в герое светлое чувство полноты бытия, а не обрекает его на разрушительную внутреннюю раздвоенность. В нем есть глубина саморефлексии, но нет расщепленности образа Я позднеромантической личности. Гармония «свободы и покоя» еще представляется достижимой. Путь к ней лежит через творчество.

Человеческий дух самодостаточен. Будучи центральной фигурой мироздания, человек не просто отражает в себе природу и мир, он творит их. Шлегель определяет человеческую сущность как «творящий взгляд природы на себя самое» (Шлегель, 1983, с. 358). В этом смысле его высказывание о том, что «человеческий дух запечатлевает на всем свои законы, и... мир есть произведение его искусства» (там же, с. 300), видимо, нужно толковать как прорыв к диалектическому осмыслению познания, его двойственной сути, где субъективный компонент имеет мощное звучание. Субъективная ориенти-

рованность, часто воспринимаемая как принципиальный субъективизм мировоззренческой платформы, для Шлегеля, думается, не столько цель, сколько средство концентрирования исследовательского внимания на жизни человеческого духа. Раннеромантический взгляд на человека, воплощенный йенцами, открытие ими многомерности психологического пространства личности, ее рефлексивных механизмов, структуры творческого акта, диалектики универсального и индивидуального в герое составляют важнейший этап осмысления природы человека.

Заключение

Йенскими романтиками создана художественно-эстетическая концепция человека-творца, своего рода духовного пророка, противостоящего нормативности и косности окружающего мира, преодолевающего жесткие сословные рамки, несущего ценности свободы от материальных житейских «благ», открытого миру и единомышленникам. Эта концепция не только составила эпоху в культурной эволюции человечества, но и нисколько не утратила своей актуальности во времена царствования «золотого тельца», упадка интереса к жизни духа и забвения идеи самоценности человека.

Литература

Аверинцев С. С. Древнегреческая поэтика и мировая литература // С. С. Аверинцев. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М., 1996.

Барская А. Д. Психолого-историческая реконструкция особенностей психики гомеровского человека: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Воловикова М. И., Трофимов А. Возвращение к себе: Психология. Символ. Культура. М., 1995.

Емельянова Т. П., Семенов Л. Е. Историческая социальная психология: возможности и перспективы междисциплинарной области // Методологические вопросы социального познания. Калинин, 1986. С. 50–56.

Емельянова Т. П., Карташова И. В., Семенов Л. Е. Историческая психология и литературоведение: возможности и перспективы взаимодействия // Филологические науки. 1995. № 3. С. 3–13.

Журавлев А. Л. Введение: Историческая психология в контексте современной психологической науки // Историческая психология: предмет, структура, методы / Под ред. А. А. Королева. М., 2004. С. 3–11.

Избранная проза немецких романтиков. В 2 т. Т. 1. М., 1979.

Кольцова В. А. Метод психолого-исторической реконструкции в исторической психологии (взгляд психолога) // Историческая психология: предмет, структура, методы / Под ред. А. А. Королева. М., 2004. С. 32–64.

Литературные архетипы и универсалии / Под ред. Е. М. Мелетинского. М., 2001.

Семенов В. Е. Социальная психология искусства. Л., 1988.

Смирнова Н. А. Психологические особенности русской волшебной сказки // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 1997. С. 281–312.

Тик Л. Странствия Франца Штернбальда. М., 1987.

Ульбина Е. В. Психология обыденного сознания. М., 2001.

Шлегель Фр. Эстетика. Философия. Критика. В 2 т. Т. 2. М., 1983.

К ИТОГАМ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В XX СТОЛЕТИИ

А. Н. Ждан (Москва)

Введение

Обсуждению итогов развития отечественной психологии в XX в. посвящено немало публикаций. Большое внимание уделяется социальной истории психологии советского периода. Судьбы отдельных ученых, научных школ и направлений психологической науки, на развитии которых непосредственно отразились драматические общественно-политические события этого этапа нашей истории, стали источником возникновения нового понятия – «репрессированная наука» (М. Г. Ярошевский). В исследованиях творчества крупных деятелей психологической науки советского пе-

риода раскрывается их вклад в различные области психологии. Тем самым создаются фрагменты, из которых складывается целостная картина истории развития психологического знания прошедшего столетия. Наряду с такими работами, затрагивающими отдельные (хотя и важные) аспекты истории отечественной психологической науки, проведены фундаментальные исследования, предметом которых является состояние отечественной психологии в XX в. в целом. К ним относится коллективный труд «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997). Однако задача дальнейшего истори-

ко-психологического изучения и теоретико-методологического анализа различных областей и направлений отечественной психологической науки прошлого столетия продолжает оставаться актуальной и важной.

В данной статье делается попытка представить общую картину, выявить специфические особенности путей развития русской психологии в соотношении с историей мировой науки в XX в., показать их детерминированность как внутренней логикой развития отечественной психологической мысли, так и общественно-политическими и идеологическими факторами.

На основании преобразований в трактовке основных психологических проблем и связанным с этим появлением новых теорий процесс развития психологической науки в XX в. можно подразделить на три периода. Хотя хронологически они почти совпадают с периодизацией гражданской истории, их выделение производится по содержательным критериям.

Первый период охватывает первые два десятилетия XX в. (с 1900 примерно до 1920-х годов). Его можно назвать *дореволюционным периодом*. Это было время организационного укрепления русской психологической науки, становления психологического образования и подготовки профессиональных психологических кадров. В области теории получили продолжение основные тенденции, сложившиеся в последней четверти XIX столетия. Выдающийся вклад в развитие психологической мысли внесли В. М. Бехтерев, Г. И. Челпанов, А. П. Нечаева, А. И. Введенский, С. Л. Франк, Л. М. Лопатин и многие другие ученые. В эти годы начинали свою деятельность в философии и психологии Г. Г. Шпет, П. П. Блонский, В. В. Зеньковский, А. Ф. Лазурский, психологи школы Г. И. Челпанова и др.

Второй период продолжался с начала 20-х до середины 80-х годов XX в., охватывая время, начавшееся после Октябрьской революции и образования советского государства и до перестройки, начатой в 1985 г. и завершившейся крахом Советского Союза (1991). Это был период создания новых психологических концепций и научных традиций, в обобщенном виде характеризующихся как «*советская психология*». В понимании предмета и методов психологии эти концепции отличаются как от дореволюционной русской психологии, так и от основных научных направлений мировой науки, сложившихся в XX в. в странах Европы и в Америке.

Возросла роль психологии в обществе, что явилось в значительной мере следствием развития прикладных направлений (психотехники, педологии, психолого-педагогических разработок, инженерной психологии и т. д.). В самостоятельную отрасль науки оформилась дефектология. Этот период отмечен деятельностью таких вы-

дающихся психологов, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Н. А. Бернштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, С. В. Кравков, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, а также их учеников и соратников.

Третий – *постсоветский* – период охватывает последние 15 лет прошлого и первые годы наступившего столетий. Постсоветский период не дал принципиально новых психологических теорий. В это время продолжается развитие концепций советской психологии, которые, однако, теряют свое безусловное признание, критически переосмысливаются, ассимилируются с подходами классической и современной мировой психологии. Восстанавливаются традиции отечественной психологической науки. Заметной особенностью психологии этого времени, прежде всего, в практических областях, является интерес к рассмотрению проблем человека во вненаучных сферах познания (в искусстве, религии). Наметилось новое понимание соотношения науки и религии. Понятие духовности стало пониматься широко, не отождествляясь только с ее религиозной трактовкой (А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, В. А. Кольцова). Как особое направление возникает христианская психология, которая, правда, пока еще не получила глубокой разработки.

Рассмотрим более подробно содержание, важнейшие особенности и достижения каждого периода.

Общая характеристика развития отечественной психологии в дореволюционный период

Начало XX в. ознаменовалось мощными потрясениями во всех сферах российского общества – революцией 1905 г., Первой мировой войной, Февральской и Октябрьской революциями 1917 г., Гражданской войной. В ожесточенной борьбе рушился самодержавный строй, складывавшаяся столетиями государственность России. Новые формы жизни создавались медленно и трудно, ценой неисчислимых бедствий, через разочарования и надежды на светлое будущее. Наиболее характерной особенностью психологической науки в эти годы было сохранение преемственности с XIX в., со сложившимися традициями в области научных исследований и в преподавании психологии, органичными связями с мировой наукой. И это понятно, поскольку в эти годы продолжалась деятельность того поколения ученых, которые обозначили предметную область психологии, сформулировали ее задачи, создали первые исследовательские программы, в соответствии с которыми проводились эмпирические исследования. Первые годы начавшегося столетия не были ознаменованы какими-либо зримыми крупными сдвигами в системе психологического знания. Психология

продолжала укрепляться в статусе самостоятельной науки, который она приобрела в последней четверти XIX столетия. Организационной формой взаимодействия ученых продолжало оставаться Московское психологическое общество (МПО), созданное в 1885 г. при Московском университете, а также Философское общество, организованное в 1897 г. при Санкт-Петербургском университете. Общества способствовали объединению научных сил в области философии и психологии, а также других наук, заинтересованных в психологических знаниях. Основатель Московского психологического общества профессор М. М. Троицкий справедливо считал, что в условиях Университета создаются самые благоприятные возможности для междисциплинарных связей, необходимых для изучения сложной психической реальности. Общества развернули большую издательскую деятельность. Издаваемый МПО журнал «Вопросы философии и психологии» (1889–1918) стал одним из ведущих психологических печатных органов. Он является ценным источником сведений о состоянии и направлениях развития отечественной психологии в эти годы. Переводы классиков мировой философской и психологической мысли, осуществляемые в русле издательской деятельности научных обществ, способствовали установлению связи русской психологии с мировой психологической наукой, что составляло яркую особенность отечественной психологии дореволюционного периода.

Важнейшим показателем организационного укрепления психологии в России было создание специальных психологических учреждений – лабораторий и институтов. Среди них особое место занимает Психологический институт, основанный в 1912 г. И. Челпановым при Московском университете. С созданием Института связано становление университетского психологического образования в нашей стране и дальнейшее развитие экспериментальной психологии. С 1917 г. начал выходить журнал «Психологическое обозрение» – первый в России специальный психологический журнал, издававшийся до 1918 г. Психологическим институтом. Ряд психологических учреждений в Петербурге создал В. М. Бехтерев. Среди них важнейшее значение имел Психоневрологический институт (1908) – крупный исследовательский центр, решающий задачи всестороннего комплексного изучения человека, его психики и мозга в здоровом и больном состоянии. Научно-практическая деятельность Института сочеталась с образовательной. В Институте были открыты первые в стране самостоятельные кафедры психологии – общей, экспериментальной, сравнительной, а в 1913 г. – кафедра детской психологии.

В период с 1905 по 1917 г. в Петербурге состоялось пять Всероссийских психологических съездов. Хотя съезды именовались «съездами по педа-

гогической психологии» (1906 и 1909) и «съездами по экспериментальной педагогике» (1910, 1913, 1916), реально они имели общепсихологический характер: вопросы педагогической психологии составляли лишь часть их программы. На съездах четко обозначилась установка психологов на практическую работу, сближение научного исследования с запросами педагогической практики. В ходе работы съездов развернулась серьезная полемика между их организатором А. П. Нечаевым, являвшимся сторонником широкого внедрения в школьную практику экспериментального метода с привлечением к этой работе педагогов, и Г. И. Челпановым, считавшим недопустимым проведение психологического исследования непрофессионалами. Таким образом, предметом дискуссии становится вопрос о соотношении теоретических и прикладных исследований. Г. И. Челпанов предостерегал от поспешных шагов науки в сторону практики, называя псевдонаукой и дилетантизмом проведение экспериментальных исследований педагогами, не имеющими достаточной теоретической подготовки в психологии. В вопросах теории психологической науки среди участников съездов выявились значительные расхождения, характерные также и для мировой науки того времени с ее борьбой между поведенческой психологией и психологией сознания. На съездах столкнулись субъективно-эмпирический и объективный подходы. С защитой строго объективного изучения нервно-психической деятельности ребенка, идеи превращения педагогики в объективную науку выступал В. М. Бехтерев. На третьем съезде (1916) И. П. Павлов сделал доклад о рефлексе цели.

Теоретико-методологическая разработка эмпирического направления в русской психологии была связана с именами Л. М. Лопатина, Г. И. Челпанова, А. И. Введенского. Глубокий историко-теоретический анализ ассоциативного механизма как главного объяснительного принципа эмпирической психологии дал В. Н. Ивановский. Согласно эмпирическому направлению, предметом психологии являются данные, выступающие во внутреннем опыте и выявляемые с помощью самонаблюдения, которое рассматривалось как главный – но не единственный – метод исследования. Г. И. Челпанов придавал важное значение экспериментальному методу, в котором видел средство, повышающее точность и надежность эмпирических фактов, придающее им общезначимый характер и в целом способствующее более объективной интерпретации данных субъективного опыта. А. И. Введенский настаивал на необходимости избегать в психологии любых положений, которые выходят за рамки данных непосредственного опыта. Не случайно свой главный психологический труд он назвал «Психология без всякой метафизики» (1914). Введенский отрицал возмож-

ность объективного изучения субъективных явлений и считал непозволительным употреблять в психологии объективный метод. Он обосновал «психофизиологический закон А. И. Введенского», согласно которому всякое объективно наблюдаемое явление в любом индивиду может быть объяснено чисто физиологическими причинами, без всякой ссылки на одушевленность этого индивида. При этом он ссылался на Иксюля и И. П. Павлова. Закон вызвал оживленную полемику в русской науке: с его критикой выступили Э. Л. Радлов, Н. Я. Грот, С. Н. Трубецкой, П. Е. Астафьев, Л. М. Лопатин. Защита метода самонаблюдения в психологии являлась предметом внимания Л. М. Лопатина, который дал всесторонний глубокий анализ как его достоинств, так и ограничений, обозначив пути уменьшения влияния последних на качество исследования. Оценивая эмпирическое направление в целом, необходимо отметить, что оно развивалось в русле мировой эмпирической психологии, прежде всего школы В. Вундта. Это направление занимало господствующее положение в русской дореволюционной науке. Именно этот вариант психологии преподавался в университетах, что получило отражение в курсах лекций, читаемых здесь и опубликованных в виде учебников, по которым готовили профессиональных психологов.

Другое – объективное – направление, начатое И. М. Сеченовым, получило в XX в. особенно большое развитие в творчестве В. М. Бехтерева и работах представителей его научной школы, а также в исследованиях по психологии животных (В. А. Вагнер, Д. Н. Кашкаров, А. Н. Северцов, Н. Н. Ладыгина-Котс). В. М. Бехтерев показал ограниченность субъективной эмпирической психологии, ее неспособность решать практические задачи. Ей он противопоставил другую науку, которую назвал объективной психологией. В ее разработке Бехтерев опирался на идеи И. М. Сеченова о происхождении психических актов из воздействий на организм, исходящих из внешней среды, и положение о внешнем выражении любого психического явления – мысли, чувства, ощущения – в форме мышечного движения. Объективная психология определялась им как наука о внешних проявлениях нервно-психической деятельности в соотношении с теми воздействиями, которые являются их причиной – как непосредственно им предшествующими, так и отдаленными. Объективная психология, не отрицая психических процессов, оставляла в стороне их субъективную сторону, исключая ее из изучения как недоступную объективному, а значит, научному анализу. Метод самонаблюдения отвергался, оценивался как ненаучный, не позволяющий раскрыть тайну внутреннего мира человека. Радикальные изменения претерпела и научная терминология. Во имя борьбы с субъективизмом в объективной психологии

исключались такие понятия, как запоминание и воспоминание – они заменялись терминами «закрепление или фиксация следов и их оживление»; вместо восприятия В. М. Бехтерев предлагал говорить о процессах впечатления и т. д. В свете строго объективного исследования все поступки и действия человека рассматривались как прямые следствия тех внешних условий, под влиянием которых воспитывался данный человек. Отсюда следовал практический вывод: если поступок будет признан нежелательным (преступность, алкоголизм и т. п.), меры борьбы с ним должны быть направлены на возможное устранение самих условий, приводящих к нему. В конечном счете, должны быть изменены все общественные отношения. Объективную психологию В. М. Бехтерев рассматривал как шаг на пути познания человека. Следующий шаг был сделан им в годы становления советской психологии и вылился в создание рефлексологии, механистического учения, полностью исключившего психическое из сферы научного изучения. Однако пафос учения В. М. Бехтерева, его усилия по поиску научных путей познания человека, заложенные им традиции объективных комплексных исследований, огромная организаторская работа сделали его основателем оригинальной школы, в рамках которой формировалось научное мировоззрение А. Ф. Лазурского, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и многих других известных отечественных психологов.

Исключение психики из области научно-объективного исследования человека встретило критику, в том числе и со стороны сотрудников В. М. Бехтерева (впрочем, он поощрял поиски своих учеников в области психологии). Ученик В. М. Бехтерева А. Ф. Лазурский, которому он передал руководство психологической лабораторией, направил свою исследовательскую деятельность на изучение индивидуальных особенностей в психической сфере. Им было создано оригинальное учение о характере и разработан метод естественного эксперимента как средство его исследования.

Субъективно-объективной называл свою позицию в психологии Н. Н. Ланге – крупный теоретик и методолог, один из основателей экспериментальной психологии в России, организатор первой университетской психологической лаборатории в Новороссийском (Одесском) университете (1896). В своем главном научном труде «Психологические исследования» (1893) он изложил результаты поведенных им экспериментальных исследований восприятия и внимания, получивших мировое признание. В книге «Психология» (1917) Ланге подвел итоги развития психологии и изложил собственные общепсихологические взгляды. Он охарактеризовал состояние современной психологии как кризисное и выделил его черты. По его мнению, это общая неудовлетворенность основной доктриной или системой,

долгое время господствовавшей в науке – ассоциативной эмпирической психологией, – и появление значительного числа новых подходов, обнаруживших огромное расхождение взглядов на понимание предмета психологии и методов его исследования. Н. Н. Ланге назвал кризис плодотворным и очень верно определил тенденции дальнейшего развития мировой и отечественной психологической науки.

Еще одно направление, заявившее о себе в дореволюционной психологии начала XX в., выступило с лозунгом развития психологии как науки о душе. Крупный теоретик этого направления С. Л. Франк назвал это направление философской психологией. Ее предмет, метод и задачи составили содержание книги Франка «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» (1917). Пафосом программы С. Л. Франка было убеждение в недопустимом отходе эмпирической психологии от своего подлинного предмета, который оказался сведенным в ней к совокупности отдельных процессов – ощущений, восприятий, памяти и т. д. В результате этого психология потеряла живого человека. Абстрактность, схематизм в изображении душевного мира были подвергнуты Франком сокрушительной критике. В качестве позитивного решения Франк предложил новое понимание психологии, связанное с идеями описательной психологии В. Дильтея и психологией акта Ф. Brentano, а также с учением Платона о душе. Природа души как предмет изучения психологической науки раскрывается, по мнению С. Л. Франка, с помощью самонаблюдения как живого знания о внутренней жизни субъекта. При этом задачей является не только уяснение идеальной природы и строения душевного мира, но и рассмотрение его отношения к другим сферам бытия – предметному материальному миру и миру идеального бытия – сфере истины, красоты и добра, т. е. Бога. Эти положения сближают С. Л. Франка с религиозной психологией, традиции которой имеют глубокие корни в русской психологической мысли. Религиозная психология продолжала свое развитие и в XX столетии. Наиболее глубоким теоретиком этого направления был В. И. Несмелов, автор двухтомного труда «Наука о человеке» (1898, 1903).

Наряду с общей психологией, развивались и другие отрасли психологической науки. Наиболее интенсивное развитие получила педагогическая психология. В 1901 г. по инициативе и под руководством А. П. Нечаева в Санкт-Петербурге при Педагогическом музее Военно-учебных заведений в Соляном городке была создана первая лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В 1904 г. на ее базе были открыты первые в России педологические курсы, которые возглавил сам А. П. Нечаев. На них перед слушателями выступали видные ученые: А. Ф. Лазурский (лек-

ции и практические занятия по индивидуальной психологии), И. Р. Тарханов (лекции по утомляемости как психофизиологической проблеме применительно к педагогическому процессу), А. А. Крогиус (лекции по проблеме психологии слепых), А. Л. Щеглов, Д. А. Дриль (лекции по проблеме отсталых и нравственно неуравновешенных детей). Аналогичные курсы стали открываться и в других городах: в Москве при Московском педагогическом собрании в 1905 г. (А. Н. Бернштейн, Ц. П. Балта-лон, Г. И. Россолимо), в Нижнем Новгороде в 1907 г., в Самаре в 1909 г. и т. д. В 1907 г. В. М. Бехтерев организовал Педологический институт (с 1910 г. его директором был К. И. Поварнин). В педологических учреждениях началось комплексное исследование ребенка с первых дней его жизни.

На сближение психиатрии с психологией была направлена деятельность врачей-психиатров. А. Н. Бернштейн, Н. Е. Осипов, В. Ф. Чиж, В. М. Бехтерев, И. А. Сикорский были сторонниками внедрения объективных экспериментальных методов исследования психики, кроме традиционного в психологии субъективного метода самонаблюдения.

Так, Н. Е. Осипов обратил внимание на психоанализ, определяя его как «новое слово» в психопатологии. Он стал популяризатором трудов З. Фрейда, одним из основателей психоаналитической традиции в России; был соучредителем, членом редколлегии и автором статей о психоанализе и психотерапии междисциплинарного психоаналитически ориентированного журнала «Психотерапия. Обзорные вопросы психического лечения и прикладной психологии» (1910–1914).

Психолог и психиатр В. Ф. Чиж развивал идеи о взаимосвязи психологии и психиатрии, считая, что врач должен глубоко проникать в «ядро личности». Он создал психолого-психиатрические портреты выдающихся личностей (О. Конта, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Ф. Ницше, Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина), политических и религиозных деятелей (императора Павла I, А. А. Аракчеева, архимандрита Фотия), дал анализ патологических характеров литературных героев Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского. Чиж стал одним из основателей судебной психопатологии. Он был активным сторонником экспериментальной психологии, с 1891 г. руководил психологической лабораторией в университете г. Дерпте (в настоящее время Тарту), созданной Э. Крепелиным.

Оценивая состояние отечественной психологии к концу первого десятилетия XX в., в целом его с полным правом можно охарактеризовать как период роста науки, ее организационного укрепления, плодотворных поисков новых путей исследования психики в сочетании с сохранением лучших традиций, сложившихся в мировой и отечественной психологии. Здесь четко проявилась роль личности в развитии науки. Выдающиеся

ученые этого времени – Г.И. Челпанов, В.М. Бехтерев, А.И. Введенский, Н.Н. Ланге и др. – своим энтузиазмом и авторитетом в психологическом сообществе определяли направления развития психологической науки, создавали ее организационные структуры, строили систему психологического образования, формировали научные школы отечественной психологии.

Характеристика развития психологии советского периода

Развитие психологии в советский период неразрывно связано с социально-политической жизнью страны. Октябрьская революция 1917 г., Великая Отечественная война 1941–1945 гг., последующие за ней годы холодной войны, нарастающий кризис социалистической системы, завершившийся распадом СССР, – все эти исторические события создали особые условия для развития психологии.

Невиданные масштабы приобрело идеологическое и политическое влияние на науку со стороны властных структур, прежде всего, правящей коммунистической партии. Вся эта работа направлялась созданной в 1919 г. Академией коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской. В жизнь психологического сообщества вошли идеологические кампании, направленные на борьбу утверждающейся в науке и официально признаваемой единственно правильной марксистской методологии с идеалистическими, механистическими, религиозными и другими течениями, оцениваемыми как недопустимые отклонения от нее и подлежащие запрету. В 1922 г. группа ученых, преподавателей вузов, писателей, врачей, оппозиционных большевикам, – всего 224 человека – была выслана из страны на так называемом «философском пароходе». Среди них были философы и ученые, разрабатывавшие психологические проблемы: И.И. Лапшин, С.Л. Франк, Н.О. Лосский, Г.Я. Трошин, Н.А. Бердяев. С их высылкой начался раскол единой культуры России на культуру Русского Зарубежья и культуру России Советской. В психологии партийными органами инициировались многочисленные дискуссии – рефлексологическая (точнее, три рефлексологические дискуссии) в 1929 г., реактологическая – в 1931 г. Дискуссии сопровождались мерами организационного характера, вплоть до репрессий в отношении отдельных ученых (ссылки, физическое уничтожение), запрета того или иного научного движения (например, разгром педологии, последовавший за рядом дискуссий 30-х годов и завершившийся постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов»).

Глубочайшие изменения произошли в духовной сфере. Исторически традиционные ценности православия и сама русская православная цер-

ковь, а также другие конфессии на территории страны попали под запрет. Государство лишило личность права самостоятельно выбирать собственный как религиозный, так и светский взгляд на мир, вырабатывать свои мировоззренческие позиции и убеждения. Людям навязывали атеизм, а в области светской науки и культуры – марксизм как единственный идейно-политический ориентир. Эти социально-исторические факторы оказали сильное влияние на развитие психологической науки.

Вместе с тем невозможно отрицать, что образование советской психологии стало самым значительным событием в истории отечественной и мировой психологической науки XX столетия. При этом произошел двойной раскол психологии. Прежде единая, она разделилась на зарубежную, называемую в нашей литературе буржуазной, и отечественную, с одной стороны, а также на русскую дореволюционную и советскую – с другой. Линия на противопоставление советской психологии всем другим направлениям психологической науки, которую активно проводили ее лидеры (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), привела к изоляции советской психологии от мировой науки, сопровождавшейся необъективными, негативными оценками последней, и, как следствие, – запретом на ее использование. Сократились (но не прервались полностью) международные связи, традиционные для отечественной науки; сузился круг ученых, участвовавших в работе международных организаций, научных съездов и конференций.

Все эти негативные стороны не имеют ничего общего с фактами национального своеобразия, свойственного науке в разных странах, которое имеет свои причины и может быть объяснено. Так, например, в развитии английской психологической мысли отчетливо выявилась характерная для нее линия на эмпиризм, ассоцианизм и эволюционизм. Особенностью французской психологии была опора на использование патологического материала. Развитие психологической науки в Германии происходило под решающим влиянием экспериментального естествознания, особенно физиологии, и воплотилось в создании психофизики и экспериментальной психологии, что оказало поистине революционное влияние на развитие психологии и привело к ее становлению как самостоятельной области научного знания. Но при этом английские, французские и немецкие ученые никогда не исключали себя из мирового научного процесса, не противопоставляли свои позиции иным как единственно правильные. Мировая психологическая мысль воспринималась всеми ее творцами как единое научное пространство, складывающееся благодаря усилиям психологических сообществ разных стран.

Возникший раскол сопровождался идеологизированными оценками: советская психология характеризовалась как передовая, прогрессивная, не знающая теоретических кризисов и т. п., а зарубежная – как реакционная, научно несостоятельная. Так, Л. С. Выготский писал о марксистской, т. е. советской, психологии как о единственно истинной; А. Н. Леонтьев называл ее совершенно новым этапом в развитии мировой психологии, оценивая все, что было до ее образования, предысторией науки.

Всякий, кто следит за современной отечественной психологической литературой, прежде всего периодикой, сталкивается с фактом разногласия мнений, существующей вокруг советской психологии. И начинается она с самого понятия «советская психология». Иногда этого термина избегают, заменяя его на нейтральное словосочетание «психология в СССР». При этом ссылаются на название больших обобщающих трудов, опубликованных, как в советские годы (Психологическая наука в СССР, 1959–1960; Развитие и современное состояние психологической науки в СССР, 1975), так и в постсоветский период (Психологическая наука в России XX столетия, 1997). Уже с конца 1920-х годов в нашей науке как тождественные обычно употребляются термины «советская психология» и «марксистская психология». Р. Вудвортс оценивал советскую психологию как одну из школ мировой психологии (1964). Также она рассматривается в книге «Психологическая наука в России XX столетия». Очевидно, в этих определениях выделяются разные аспекты рассмотрения советской психологической науки: как особого этапа в развитии отечественной психологии в одном случае, как методологической ориентации – в другом, как формы ее организации – в третьем.

Присвоение отечественной психологии имени «советская» возникает в 20-е годы. Оно появляется сначала в практических областях – педологии и психотехнике. Когда психотехника только зарождалась – в начале 20-х годов она еще не имела этого определения. Однако, развиваясь в ответ на экономические и политические запросы времени, возникающие в жизни социалистического государства, она приобретает специфику. В 1922 г. В. М. Бехтерев в своей статье «Личность и труд» указывал на различия в целях и методах психологического исследования труда в собственных изысканиях и в работах классика психотехники Г. Мюнстерберга. Он связывал их со специфической направленностью этих исследований в СССР и с отношением к проблеме человека труда. Если Мюнстерберг, действовавший по заказам крупных компаний, видел в психотехнике инструмент интенсификации труда с целью извлечения большей прибыли, то В. М. Бехтерев, в отличие от этого, в качестве главных задач выделял сохранение здоровья трудящегося человека, развитие его лич-

ности, изучение индивидуальных свойств субъекта как условия наиболее полной реализации его потенциалов. Во второй половине 20-х годов уже различаются буржуазная и советская психотехника. Основатель и крупный теоретик отечественной психотехники И. Н. Шпильрейн говорил о буржуазной психотехнике, о не критическом перенесении заимствованных за рубежом методов и «протаскивании» теоретических основ, лежащих в их основе, в нашу науку. С этими же идеями он выступил на VII Международной психотехнической конференции, проходившей в 1931 г. в Москве. Позиция И. Н. Шпильрейна встретила критику со стороны Э. Кассирера, А. Пьерона и других зарубежных участников конференции. Они утверждали, что наука является внеклассовой, не связана с политикой; ее цель – раскрытие законов изучаемых ею явлений. Несмотря на эти возражения, линия на размежевание продолжалась. В 1932 г. орган психотехники журнал «Психотехника и психофизиология труда» получил название «Советская психотехника». В 1933 г. С. Г. Геллерштейн опубликовал статью «О психологии труда в работах К. Маркса (К 50-летию смерти Маркса)». Исходя из признания незрелости теоретических основ советской психотехники, он призывал к освоению трудов Маркса, имеющих фундаментальное значение для психологии труда как ядра психотехнической проблематики. Предполагалось, что теория К. Маркса будет способствовать преодолению разрозненности исследований в области психотехнической практики. В этой статье обращение к учению Маркса сопровождалось утверждением о том, что теория советской психотехники коренным образом отличается от теоретических построений зарубежной психотехники.

Подобным же образом развивались события и в другой области прикладной психологии – педологии. Подводя итоги Первого педологического съезда (27.12.1927–04.01.1928), Л. С. Выготский отмечал, что его задача состоит в том, чтобы «помочь нашей педологии... заложить основы единой советской педологии на единой марксистской платформе». На этом съезде с докладом «Педология и марксизм» выступил Н. И. Бухарин, который, по словам Л. С. Выготского, «продемонстрировал совпадение его положений с основными линиями работы съезда».

В ходе проходивших в 20-е годы в педологии и психотехнике методологических дискуссий звучало требование «сугубо критически переработать научный опыт Запада». Говорилось о необходимости обеспечить соответствие исследований конкретным социально-историческим условиям СССР, их опоры на марксистскую методологию.

Так наметилась линия на различение, более того, противопоставление советской психотехники и педологии и зарубежной. В основе этого лежала идея о социальной роли науки, из кото-

рой вытекала задача поставить научную работу на службу социалистическому строительству, на решение конкретных вопросов практики. Именно методология научного познания приобрела определяющее значение, а ее ориентация на марксизм выступила в качестве существенно отличия от западной науки. Начавшись в прикладных областях, задача построения методологии на основе марксизма стала общей для всей советской психологии в целом.

Следует учитывать, что это требование, которое было выдвинуто в начале 20-х годов прошлого века учеными нашей страны, имело своим источником не только коренные изменения общественных отношений в нашей стране, вызванные Октябрьской революцией 1917 г., т. е. внешними по отношению к науке причинами. Другим его источником были внутренние причины, диктуемые логикой развития психологического знания. Как отмечалось, в начале XX в. во всех странах психологическая наука переживала методологический кризис. В связи с этим советскими учеными осознавалась необходимость перестройки методологических основ психологии, которая в условиях развития психологической науки в нашей стране привела к обоснованию важности использования трудов К. Маркса в качестве философской основы для построения научной теории и методологии, а также практических разработок в области психологии. При этом те психологи, которые руководствовались в этой работе указаниями сверху, пошли по пути чисто внешнего обращения к трудам Маркса. Они использовали его отдельные высказывания по вопросам психологии и таким образом свели все к цитатничеству. В отличие от этого ведущие советские психологи направили работу на осмысление сущности философской системы Маркса, его метода. Именно так сформулировал проблему перестройки методологии психологии Л. С. Выготский, выдвинув задачу освоения диалектического метода Маркса с целью применения его к области психологии. Подобно тому, считал Л. С. Выготский, как Маркс с помощью этого метода создал научное учение об обществе и разработал экономическую теорию его развития, итогом чего явился «Капитал», психология должна выработать новый научный подход к изучению психических явлений. Психологии нужен свой «Капитал» – так он сформулировал задачу в своем (не публиковавшемся при его жизни) методологическом исследовании «Исторический смысл психологического кризиса» (1927). В 1934 г. С. Л. Рубинштейн дал глубокий анализ категорий деятельности, сознания, личности в трудах К. Маркса и наметил пути использования марксистских положений в психологии. Он указал на необходимость изучения психики в ее единстве с деятельностью. Именно отрыв сознания от деятельности, прежде всего от практической деятельности, он считал главной

причиной кризиса в психологии. А. Н. Леонтьев во всех своих трудах раскрывал содержание важнейших положений учения К. Маркса и подчеркивал их основополагающее значение для создаваемой им психологической теории деятельности. Таким образом, Марксово учение стало выступать в качестве единственной философской методологической основы психологии. В советской психологии утвердился методологический монизм. Какие-либо другие философские концепции оценивались как неадекватные для психологии.

На единой марксистской методологической основе сложились крупные научные школы советской психологии, единые в своих общеметодологических основаниях, но различающиеся по разрабатываемым теоретическим подходам (культурно-историческая теория; концепция деятельности в различных ее вариантах; психологическая теория установки; комплексное человекознание; теория психологии отношений; системная концепция психического и др.). Мировое признание получили труды известных отечественных ученых: Б. Г. Ананьева, М. Я. Басова, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Н. Узнадзе и др. В психологической науке был создан новый концептуальный строй; в нее были внесены положения об отражательной и регулятивной функции психического, о порождающей психику человека общественной практике, предметной деятельности как ведущем факторе развития психики, единстве сознания и деятельности, об общественно-исторической природе сознания. Именно новизна методолого-теоретических оснований и их реализация в конкретных исследованиях привели к созданию системы советской психологии как новой психологической науки.

Таким образом, термином «советская психология» обозначается совокупность основных психологических концепций и подходов, разработанных в советский период и базирующихся на едином методологическом фундаменте. Их научная продуктивность была подтверждена практикой в различных ее областях. Только одной, но особенно яркой иллюстрацией этого явилась работа ученых в годы Великой Отечественной войны, когда психология на деле доказала свою практическую плодотворность в решении целого ряда задач: восстановлении высших психических функций, нарушенных в результате мозговых ранений; обучении военным специальностям; разработке рекомендаций по цветомаскировке объектов культуры и т. д. Одновременно практика стимулировала и обеспечивала дальнейшее развитие теорий, на которые она опиралась. Так, А. Р. Лурия, создатель отечественной нейропсихологии, писал, что именно во время войны и в ближайший послевоенный период проводимые им ранее исследования мозговой органи-

зации психических процессов превратились в самостоятельную отрасль психологической науки.

В современной, в том числе зарубежной, психологии исследования Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева рассматриваются как передовая психология в собственно научном, а не политизированном смысле этого слова. Школы советской психологии продолжают определять развитие отечественной психологии в настоящее время, в том числе в таких ее направлениях, которые в период их становления находились на периферии исследовательского поля – в области психологии личности, социальной психологии, при разработке новых подходов в исследовании сознания, в сфере психологического консультирования и психотерапии и т. д. Прошедшие в последние десятилетия юбилейные научные конференции в связи со 100-летними юбилеями основателей научных школ психологии – Л. С. Выготского, Н. А. Бернштейна, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, К. К. Платонова, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина, Б. Г. Ананьева – показали, что программные положения этих школ и поныне задают перспективы развития психологической науки в нашей стране и за рубежом. На проводившемся в нашей стране Общероссийском психологическом конкурсе «Профессиональные итоги столетия» (2000) лауреатом конкурса в номинации «Самая читаемая в XX веке отечественная книга по психологии» стал фундаментальный труд советского психолога С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (1946).

Следует признать, что к настоящему времени в нашей науке отсутствует труд, обобщающий результаты развития советской психологии во всей полноте ее направлений и областей конкретных исследований. Создание такого труда – важнейшая задача, отвечающая запросам нашего времени. При этом важно следовать принципам всестороннего, критического и, одновременно, объективного и непредвзятого анализа советской психологии, предполагающего выявление не только ее достижений и возможностей, но также недостатков и ограничений. Показать, в чем именно состоят эти ограничения – важная и серьезная задача. Такие работы в нашей психологии есть, но их мало.

В современной критической литературе, посвященной истории советской психологии, выделяются новые проблемы. Они связаны с углубленным анализом трудов выдающихся советских психологов, на необходимость которого указывал А. В. Брушлинский. Так, исследуя взгляды С. Л. Рубинштейна, он пришел к выводу, что его идеи о единстве сознания и деятельности, высказанные еще в статье 1922 г. «Принцип творческой самодеятельности», восходят не к Марксу, как считалось ранее, а имеют своим источником немецкую

философию Марбургской школы. Поэтому, когда в 30-е годы С. Л. Рубинштейн начал разработку своих представлений в духе идей Маркса, он руководствовался отнюдь не соображениями политической конъюнктуры, а, по сути, развивал Марксовы идеи. Понятно, что такое прочтение трудов С. Л. Рубинштейна вносит существенные уточнения в понимание философских основ разработанного им подхода. Можно сказать больше. Творчество С. Л. Рубинштейна (как и других лидеров советской психологии) впитало в себя весь опыт мировой философии и науки. Поэтому ограничивать его источники только философией Маркса, конечно, неправомерно. Историко-психологические исследования творчества теоретиков советской психологии предполагает изучение не только их трудов, но условий их создания, не только собственно текста, но и контекста, что позволит отличить искреннее обращение того или иного ученого к трудам Маркса в целях решения научных проблем от внешнего использования отдельных положений марксизма под давлением господствующей идеологии, а также выявить другие источники их идей. Такой способ анализа позволит, во-первых, судить о действительном, реальном влиянии идей Маркса на развитие советской психологии, а во-вторых, понять их значение для разработки психологических проблем, на которое указывали не только отечественные, но и зарубежные ученые.

Важно также расширить поле историко-психологических исследований советской психологии, включив в него выпавшие из рассмотрения историков труды психологов, не создавших своих школ и действовавших без явной опоры на марксизм. В анализе научного наследия основателей советской психологии не следует ограничиваться только теми их трудами, которые стали классическими. Необходимо воссоздать их творчество во всей полноте, раскрыть различные направления их исканий – не только достижения, но и, возможно, их ошибочные позиции, показать особенности их личности, деятельность и поступки, осветить особенности общения внутри научного сообщества. В этом случае советская психология приобретет живые черты, освободится от схематизма и той абстрактной «правильности», которая противоречит реальному положению вещей.

Поступательное развитие советской психологии продолжалось около 70 лет. Со смертью ее лидеров обнаружили заметные трудности. Они ощущались и самими создателями научных школ. Вместе с социальными потрясениями, начавшимися с перестройки 1985 г. и завершившимися крахом СССР в 1991 г., в психологической науке начались процессы, которые свидетельствовали о завершении эпохи советской психологии. Отечественная психология вступила в третий период своего развития в XX столетии.

Общая характеристика психологии постсоветского периода

Начало 90-х годов XX столетия ознаменовалось кардинальными преобразованиями во всех сферах жизни российского общества, что обусловило возникновение новых тенденций развития научного знания в целом, включая и психологическую науку.

В эти годы начинается критический пересмотр методологических позиций советской психологии, ее основных принципов. На смену насаждавшегося ранее отношения к ней как новому и самому перспективному направлению, противопоставляемому всей западной науке, приходит спокойный, свободный от идеологических влияний, объективный анализ мировой психологической мысли во всем многообразии ее школ и течений. Восстанавливаются преемственные связи с дореволюционной отечественной психологией. В целом, в постсоветский период преодолевается тот двойной раскол, которым сопровождалось образование советской психологии. В современной России психологи предпочитают говорить о единой науке, не подразделяя ее на «нашу», отечественную, и западную.

Объектом критики выступают, в первую очередь, марксистские методологические основы советской психологии. Критика ведется по двум направлениям. Во-первых, догматизированные и идеологизированные трактовки основных положений, категорий и принципов Марксовской философии подвергаются объективному, недопустимому ранее рассмотрению, в ходе которого раскрываются их новые смыслы. Выявляются противоречивость и ограничения, которые сказались на опиравшейся на философскую систему К. Маркса конкретно-научной трактовке ключевых проблем психологии – познавательных процессов, сознания, личности, деятельности. Во-вторых, подвергается сомнению возможность и правомерность монистической позиции в методологии. На смену методологическому монизму приходит принцип плюрализма в разработке методологических основ психологии. Серьезные расхождения во взглядах по методологическим проблемам – характерная особенность современной психологии. Особое значение развернувшихся по этим вопросам дискуссий заключается в вытекающей из них необходимости определить отношение к научным школам советской психологии, базирующимся на марксистской методологии.

Пересмотр отношения к марксизму вылился в сложный и болезненный процесс. Вопрос о значении марксистской философии для психологии является предметом обсуждения на круглых столах. Он ставится в контексте анализа творчества лидеров советской психологии, рассмотрения важнейших тенденций в развитии отечественной

психологии XX столетия. В этой обширной литературе, которая носит характер свободных дискуссий, выявляются различные подходы к решению этой проблемы. В противовес радикальной позиции ликвидаторского толка утверждается и становится преобладающей в психологическом сообществе иная тенденция: не отказываться от сложившегося в советской психологии способа научного мышления, получивших в ней развитие концепций и подходов, а продолжать разработку ее базовых методологических принципов и теоретических подходов. Вместе с тем признается необходимым освободиться от идеологически обусловленных упрощений и штампов.

Ответом на это требование в трактовке принципов единства сознания и личности, детерминизма, развития, отражения и других является появление новых аспектов их рассмотрения. В отличие от идеи одностороннего подчинения «внешнему» подчеркивается момент самоопределения, внутренней детерминации и самодетерминации психических явлений в их сложных взаимодействиях с внешними детерминантами. Расширяется и углубляется представление о сущности психики и сознания человека. Положение об их социально-исторической и культурной обусловленности дополняется эмпирически обоснованными данными о природных основах психического развития человека. Переосмысливается трактовка одного из важнейших методологических принципов, особенно в области исследования образных явлений, – принципа отражения. Уже С. Л. Рубинштейн предостерегал от упрощенного понимания отражения, источником которого выступает механистическая трактовка соотношения психики, понимаемой как самостоятельная реальность, с другой реальностью – внешним миром – в отрыве от субъекта и в духе точного копирования объективной действительности. Как он показал, во взаимодействие с миром вступает не психика, а человек, обладающий психикой. Понимание психики как принадлежащей субъекту, включенному в состав действительности, приводит к новому взгляду на отражение как на активный процесс порождения и конструирования целостным субъектом действительной картины мира. Большой вклад в разработку этого принципа внес Б. Ф. Ломов, создавший системную концепцию психического отражения. Его ученики и последователи в своих исследованиях раскрывают заложенный в ней эвристический потенциал.

Сложившиеся в советский период психологические концепции продолжают определять ситуацию в области научных исследований и в преподавании. В настоящее время каких-либо принципиально новых общепсихологических теорий не создано. Это не значит, что в психологии не происходит развития. Она имеет значительные достижения, как в эмпирических исследова-

ниях, так и в теории. Е. Н. Соколов создал новую векторную психофизиологию. Широкое признание научной общественности получили исследования по психологии сознания (психосемантика В. Ф. Петренко, взгляды В. М. Аллахвердова), психологии личности (историко-эволюционная концепция личности А. Г. Асмолова), смысловая теория мышления (О. К. Тихомиров), оригинальная концепция мотивации В. К. Вилюнаса и другие.

Специфической чертой теоретической работы в современной отечественной психологии является ее открытость к интеграции психологического знания путем ассимиляции различных подходов при сохранении принципиальных концептуальных основ советской психологии.

Интенсивно и в сложных соотношениях с академической наукой развивается практическая психология. Отношения между ними Ф. Е. Василюк образно и метко назвал «психологическим схизисом», имея в виду факт их расщепления, относительно независимого существования. В связи с таким положением возникает много серьезных проблем как для теоретической психологии, так и для практической деятельности психолога, ответственной работа которого требует высокой теоретической культуры.

Коренным образом изменилось отношение к зарубежной психологии, которая переживает у нас подлинный ренессанс. Преодолевая образовавшийся в советские годы раскол между отечественной и зарубежной наукой, психологи России заново (часто с запозданием) переоткрывают для себя труды классиков мировой науки. Происходит эмансипация от их идеологизированной критики советского периода. Характер своеобразной эпидемии приобрел интерес к психоанализу, учению К. Юнга, логотерапии В. Франкла, экзистенциальной психологии в целом, к новейшим концепциям конструктивизма, нарративному подходу. Большими тиражами издаются труды зарубежных ученых разных направлений. В университетах читаются курсы по психоанализу, экзистенциальной психологии и т. д., проводятся практические занятия и семинары по освоению опыта классиков психологического консультирования и психотерапии. В период с 1993 и до 2001 г. выходил журнал «Иностранная психология», который внес неоценимый вклад в установление контактов между российской и зарубежной психологией, существенно уменьшив дефицит в научной информации о зарубежном опыте. Связи с зару-

бежной наукой в самых разнообразных формах стали нормой жизни современного сообщества российских психологов. Восстанавливаются прерванные связи с той частью отечественной дореволюционной психологии, которая прекратила свое существование в советский период. В науку возвращаются имена Г. И. Челпанова, С. Л. Франка, Г. Г. Шпета, Л. С. Лопатина, М. М. Бахтина и других русских мыслителей. Переиздаются труды и проводятся исследования их творчества. Объективное, освобожденное от идеологических искажений освещение взглядов и научной деятельности этих авторов приводит к возникновению взвешенной оценки их вклада в науку. Становится все более очевидным, что научное наследие этой плеяды ученых представляет не только исторический интерес, но и глубоко связано с современными проблемами психологии. Приходится с болью констатировать, что высказанные много лет назад идеи: принципы организационной теории А. А. Богданова, общие универсальные законы развития, сформулированные Н. Н. Ланге, Н. О. Лосским, размышления о природе человека русских мыслителей В. В. Зеньковского, С. Л. Франка и многие другие – оказались незаслуженно забытыми. Экзистенциальные проблемы жизни и смерти составляли органичную часть естественно-научной теории ортобиоза замечательного русского ученого И. И. Мечникова. Предложенный им научный путь решения этих проблем кардинально отличается и от фрейдовских идей влечения к смерти, от трагических размышлений о смерти западных экзистенциалистов и других иррационалистических учений о природе человеческого бытия. Все эти идеи сохраняют свою актуальность, содержат большой эвристический потенциал и могут существенно обогатить современного психолога. В этом огромном материале мы как бы заново узнаем нашу отечественную психологическую мысль, открываем ее своеобразие, укорененное в особенностях социально-культурных условий и духовных традиций. Подтверждаются слова Г. Г. Шпета, взятые им в качестве эпиграфа к одной из работ: «Все действительно существующее, имеет историю. Идеи истории в собственном смысле не имеют. Они имеют достоинство».

В XX столетии на всех этапах своего развития русская психологическая мысль была связана с жизнью страны. Понятая в свете всего происшедшего и пережитого нашим обществом, она заслуживает достойного к ней отношения.

ЛИНГВОЛОГЕМЫ И ЛЮДИ: К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИДЕОКРАТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

Н. Е. Мартишина (Москва)

Современная психологическая наука не может обойти вниманием проблемы, связанные с языком, словом, речью. Большое внимание в научном мире уделяется такой сравнительно молодой дисциплине, как психолингвистика, сочетающей интересы психологов, педагогов, специалистов в области языкознания, социологии, психологии.

Проблема использования языка в процессе социального управления волновала многих отечественных мыслителей, став особенно актуальной в конце XIX – начале XX в. Это было связано с признанием влияния языка на сознание человека и социокультурную реальность, а также созданием многочисленных проектов перестройки российского социума. Термин «идеократическая функция языка» (властная, силовая, манипулятивная) рассматривалась в этот период в очень широком теоретическом контексте. Его использовали в своих трудах Н. С. Трубецкой, П. А. Флоренский, Н. А. Бердяев, В. М. Бехтерев, П. А. Сорокин, А. А. Богданов. Как отмечает один из первых исследователей идеократической функции языка в отечественной культуре, С. Н. Бледный, «в ситуации повышенного социального многообразия, порожденного модернизацией российского общества, язык стал рассматриваться как одно из эффективнейших средств манипулятивного управления большими массами людей» (Бледный, 2003, с. 146).

Наиболее интересные практико-ориентированные теории в этой области были разработаны В. М. Бехтеревым и А. А. Богдановым, которые рассматривали идеократическую функцию языка как основание системной организации социально-политического взаимодействия нового типа. В. М. Бехтерева и А. А. Богданова интересовали, прежде всего, конкретные механизмы социального взаимодействия и эффективные способы их использования при решении социально-политических, экономических и культурных задач. Лингвистические модели давали возможность для понимания того, как организованы мышление людей и их социально значимые действия. В. М. Бехтерев и А. А. Богданов, каждый своим путем, вышли на проблему манипулятивных функций языка, его конфликтогенного потенциала, влияния на процессы понимания и принятия решений. Оба исследователя рассматривали изучение социальных, культурных функций языка как способ раскрытия сущности сознания индивида, механизмов восприятия им различных ситуаций, его системы ценностей и особенностей деятельности. В контексте их работ язык высту-

пал как эффективное средство внедрения в сознание человека концептуальных конструкций, моделей, картин мира, которые определенным образом соотносятся с моделями мира человека, но не обязательно повторяют их. Поэтому язык может выступать как социальная сила, средство навязывания человеку определенных установок и взглядов.

Целью «коллективной рефлексологии» (термин В. М. Бехтерева) было изучение факторов социально-психологического взаимодействия индивидов в процессе групповой («транзидивидуальной») коммуникации. Предметом «коллективной рефлексологии» было также изучение «преступной толпы».

Особое значение В. М. Бехтерев придавал феномену «заразительных идей», которые рассматривались им как заранее «продуманные», «просчитанные», воплощенные в привлекательной языковой форме. Эти идеи могли породить сопутствующую мотивацию деятельности и массового поведения людей. Становясь нормой, они оборачивались «социально-правовыми инстинктами», отливались в догмы и идеалогемы. Их принятие и усвоение позволяло отделить «своих» от «чужих», а умение вырабатывать и «забрасывать» такие идеи в общество определяло компетентность политических лидеров. В. М. Бехтерев полагал, что манипулятивная функция языка наиболее ярко проявляется именно в динамике «заразительных идей» и коренится в механизмах внушения и подражания, присущих человеку, независимо от уровня его культурно-исторического развития. Ученый определял «заразительные идеи» как «инстинкты, выраженные в языке», как «идеи, стихийно втягивающие массы в активное социальное действие» (Бехтерев, 2001, с. 210). Они активизируют законы духовного единения толпы, приводя к «взаимозаражению» индивидов посредством вызываемых ими эмоций, способствуют усилению их внушаемости, вытеснению сознательных проявлений «коллективным бессознательным», стиранию чувства личной ответственности, возникновению готовности подчиняться. «Заразительные идеи» самоочевидны; их выражение в языке должно быть упрощено и узнаваемо (там же). Время существования этих идей зависит от целей их порождения. Они являются культурно обусловленными, а их влияние определяется уровнем социального развития индивида, характером его практической деятельности, степенью внутренней свободы и независимости. Воздействие «заразительных идей» тем выше, чем ниже уровень нравственных и интеллектуальных качеств личности. «Заражение»

идеями осуществляется с помощью целенаправленного скрытого воздействия, путем «гипнотизма» (внушения), «имитативности», «психопатического воздействия».

Подчеркнем, что эти мысли В. М. Бехтерева во многом согласуются с теорией толпы Н. К. Михайловского, который издал знаменитую книгу «Герои и толпа» в 1882 г., на три года опередив разработку данной проблемы Г. Тардом. Михайловский полагал, что в основе существования «заразительных идей», с одной стороны, лежит особая способность языка выражать общезначимое, с другой – такая «психическая черта человека», как «стремление думать в унисон с другими» (Михайловский, 1882, с. 351). Он фактически первым связал проблемы манипулятивного воздействия языка в форме «заразительных идей» с особенностями политической риторики и с механизмами политического лидерства.

В. М. Бехтерев же акцентировал внимание на том, что «заразительные идеи» обусловлены социальными вызовами и нацелены на индуцирование определенных эмоций, «социальных чувств», а также на «выравнивание» эмоционально-психологических переживаний по модусу «однотипности». Их манипулятивный потенциал нацелен на неосознаваемые установки сознания, механически возбуждающие соответствующие поведенческие реакции посредством «ключей» языка.

По мнению Бехтерева, существование языка в форме «заразительных идей» лежит в основе идеологического оформления любых реформ, побуждая массы к революционным действиям, к насилию. В этом плане язык может быть «социально опасен», заставляя людей руководствоваться иллюзиями, порождая социальное разочарование и убивая надежду. «Заразительные идеи» создают «эффект толпы» – особое психологическое состояние, включающее возникновение «общего интереса», что позволяет легко управлять «отолпленными» людьми, заставляя их действовать в нужном направлении. Вместе с тем Бехтерев отмечал, что «заразительные идеи могут выступать сегрегирующим фактором, разделяя людей на «идейно-интеллектуальные» и «классово-профессиональные» группы. Он высказал гениальную догадку о том, что «заразительные идеи» могут быть диагностированы только «сиюминутно», ситуационно, в контексте социальных динамических процессов, происходящих в режиме реального времени. У каждой эпохи – свои социокультурные проблемы и задачи, и в зависимости от них масса подхватывает ту или иную «заразительную идею» в качестве доминирующей. Полагая, что «отолпленные» массы – это единство людей, объединенных «соборным умственным трудом», Бехтерев обращал внимание на то, что для них «прививка идей играет... гораздо более видную

роль, чем логическое убеждение» (Бехтерев, 1898, с. 3). Лучше всего «прививались» «заразительные идеи», непосредственно связанные с бессознательными мотивами деятельности людей. Очевидно, что чем сильнее та или иная «заразительная идея» затрагивает глубинные интересы и идеалы людей, тем большей «индуктивностью» она обладает. В этом плане любая «заразительная идея» может при благоприятных условиях вызвать социальный психоз, измененные состояния сознания, немотивированное насилие и агрессию. Ученый впервые обратил внимание на очень важный момент: самой большой «заразительностью»обладают негативистские идеи.

На наш взгляд, «заразительные идеи» сопряжены с феноменом пассионарности общества, описанным Л. Н. Гумилевым. Они влияют на пассионарность (активность) общества, способны ее порождать или гасить. И в этом случае они выступают как *лингвологемы* – лингвистические формы пассиогенных событий и явлений.

Пассиогенные явления и события мы определяем как факторы, бытующие в социокультурном пространстве и влияющие на пассионарность общества. Под пассиогенными событиями понимаются такие, которые зримым образом влияют на активность общества: либо сразу и непосредственно побуждая народные массы к конкретным действиям, либо создавая в обществе определенный тонус и тем самым подготавливая всплеск его активности в дальнейшем. Пассиогенными явлениями мы называем действия, деяния, подвиги, жития исторических личностей, повлиявшие на пассионарную активность общества.

В связи с этим встает вопрос о существовании пассиогенных событий и явлений в лингвистических формах. Язык как слово народа, несомненно, обладает пассиогенным потенциалом. Событие, явленное нам посредством языка, может не иметь места в реальности, существуя при этом в социокультурном пространстве, в менталитете, в жизни индивида (пример – легенды и их герои). Такие лингвистические пассиогенные события могут побуждать социум к действиям, влиять, как положительно, так и отрицательно, на отдельных индивидов и на массы народа. Отсюда следует, что пассиогенный потенциал языка требует специального изучения и осмысления.

Влияние языка на общество уже было предметом изучения в России, прежде всего, в русле славянофильской традиции. В частности, язык как одна из основных составляющих менталитета рассматривался П. А. Флоренским, В. В. Розановым, Н. С. Трубецким на рубеже XIX–XX вв. В свете современных процессов глобализации, когда вопросы самосознания, самоопределения этнических общностей выходят на первый план, вопрос о национальном менталитете должен быть изучен с новых позиций. И здесь открывается об-

ширное поле для таких молодых наук, как психолингвистика и лингвокультурология.

Почему бы не вернуться, например, к переосмыслению «теории Пролеткульта» А. А. Богданова, сыгравшей немалую роль в социокультурном пространстве начала XX столетия? Не только «новояз», утопический «новый язык» Богданова, но и множество пассивных событий, включая их лингвистические формы, влияли в ту эпоху на общество. Новые герои, небывалые ранее формы и мотивы их поведения призывали людей к свершениям, активизировали общество.

Был ли Павлик Морозов на самом деле? Если героя нет, его следует придумать, и он будет жить в народном сознании. И это – не фантом и не призрак; это – лингвистическая форма пассивного явления.

Был ли Ленский расстрел на самом деле? Ткачи Иваново-Вознесенска прочитали об этом событии в газетах и поднялись на борьбу за свои права. Ленский расстрел существовал в реальности, но и лингвистическая форма этого пассивного события, по сути, своеобразная лингвогема, подействовала бы также.

Лингвогема – лингвистические формы пассивных событий и явлений – существуют и как феномены языка, и как феномены общественного сознания. Они выступают в качестве способов управления человеком, массами, обществом. Это объект сознания, явленный в языке, форма языкового воздействия в процессе коммуникации.

В качестве примера вспомним о феномене «Черной кошки» – известной банде в послевоенной Москве. Такой банды в действительности не существовало, но многочисленные уголовные элементы пугали ею граждан, становящихся покорными лишь при одном упоминании «страшного» названия. Профессор, криминалист Игорь Мацкевич сказал по этому поводу: «Бандитам нужен миф». Но миф – глобальный термин. Бандитам нужна была лингвогема – простая языковая форма, ясная, как эмблема, как этикетка, и подчиняющая сознание, как грозный, всеобъемлющий миф. Образно говоря, миф – это «небо сознания», лингвогема же в этом измерении выступают как «звезды», вспыхивающие, гаснущие, а иногда и падающие у нас на глазах, позволяя загадать нужное нам желание.

В лозунге «Мир. Труд. Май» слово «май» – лингвогема. Это не слово, обозначающее месяц май, а языковое обозначение комплекса понятий: здесь и история праздника рабочих, и революционные маевки, и общность людей на демонстрациях трудящихся. Лингвогемой слово «май» в данном контексте обеспечивает то мощное социально-историческое, социокультурное наполнение, которое стоит за ним – насыщенная активностью атмосфера трудового и революционного общества.

Именно лингвогема обладают наибольшей побудительной силой воздействия на общество, создавшее и воспринимающее их.

Лингвогема небезопасна. Пример лингвогема, несущей отрицательный пассивный «заряд», например слово «целлюлит». Оно придумано, ничего не обозначает: никакой болезни под таким названием не существует. Суффикс «-ит», говорящий о воспалении, пугает человека. Это – лингвогема-пустышка. Но она говорит не о пустоте, а о том, что окружает эту пустоту: о необходимости покупать книги о целлюлите, лекарства, биодобавки, тренажеры. Эта лингвогема, по сути, обслуживает целую индустрию, порождена и поддерживается ею. Созданный в сознании людей словесный образ болезни побуждает их к действиям, чаще всего, беспорядочным и бессистемным: лечиться-то не от чего. Лингвогемой это слово делает пассивное наполнение: любое упоминание об угрожающей болезни способно вызывать стремление к спасению, к действию. Даже такая лингвогема-пустышка заставляет индивида, группу людей, а иногда и общество в целом действовать, так как апеллирует к комплексу понятий в их сознании.

С развитием масс-медиа актуализируется проблема влияния языковых феноменов на общество, манипулятивного потенциала языка, его возможностей в моделировании общественного самосознания и самоопределения, границ действительного и виртуального в восприятии речи и слова. Очевидно, что потенциал влияния языка на социум и культуру необыкновенно велик, но при этом его механизмы все еще недостаточно изучены.

На основе предлагаемых нами понятий пассивных событий и явлений, лингвогема возникает возможность ответить на вопрос, почему одни события, свершившись, исчезают из народной памяти, другие же, напротив, живут века, обладая каким-то невидимым и невиданным потенциалом, влияя на культуру страны, умонастроения общества, формируя идеалы, зажигая огонь патриотизма в сердцах людей. Почему к ним обращаются композиторы, художники и поэты; от чего в трудные дни люди ищут опору в образах этих событий?

Как уже сказано, события и явления, способные воздействовать на общество, нести идеократическую нагрузку, играть интегрирующую и культурообразующую роль, обладают неким несомненным качеством, которое можно обозначить как пассивность. Это – не что иное, как пассивный потенциал, заключенный в событиях и явлениях, их возможность воздействовать на общество. События (явления) с низкой пассивностью исчезают из жизни народа; события с высокой пассивностью живут века, влияя на активность общества, формируя менталитет народа, побуждая его к действиям.

Требуют пояснения предпосылки использования нами термина «пассиогенность».

Изучая этническую историю, создатель теории пассионарности Л. Н. Гумилев задавался следующим вопросом: «Но откуда же и почему возникают эти новые общности, вдруг начинающие отделять себя от соседей?» (Гумилев, 2002, с. 15). Размышления над поставленным вопросом привели ученого к необходимости введения в словарь историков нового термина – «пассионарность».

«Пассионарность – это признак, возникающий вследствие мутации (пассионарного толчка) и образующий внутри популяции некоторое количество людей, обладающих повышенной тягой к действию. Мы назовем таких людей пассионариями», – писал Гумилев в предисловии к книге «От Руси к России» (там же).

Известно, что любое эволюционное приобретение характеризуется так называемой «нормой реакции» – возможным диапазоном проявления данного признака. Значит, пассионарность общества может колебаться, изменяться под действием определенных факторов – сильно, если в результате мутации приобретена активность с широкой нормой реакции, и чрезвычайно незначительно в том случае, когда норма реакции возникшей активности узка.

О том, что пассионарность может количественно изменяться, говорит и сам Л. Н. Гумилев, правда, в несколько ином контексте, имея в виду воздействие на пассионарность не совокупности факторов, а одного, конкретного фактора – исторического времени: «Уровень пассионарности в этносе не остается неизменным. Этнос, возникнув, проходит ряд закономерных фаз развития, которые можно уподобить различным возрастам человека...» (там же, с. 17).

Нас же более всего занимает вопрос о том, какие факторы и как влияют на пассионарность общества. Такие факторы, несомненно, должны обладать пассиогенной активностью, или *пассиогенностью*. Предлагаая этот термин, мы следуем за Гумилевым: «*пассио*» – это страсть, готовность к действию (слово, заимствованное из французского языка), «*генность*» – от греческого слова «генос» – род, рождение.

Что же относится к пассиогенным факторам, существующим и проявляющим свое действие в социокультурном пространстве?

В первую очередь – пассиогенные события и пассиогенные явления.

К пассиогенным событиям первого рода относится, например, уже упомянутый Ленский расстрел, послуживший стимулом для революционных выступлений в 1912 г. народных масс. Действие таких событий сильно, ярко выражено; отклик сообщества на них незамедлителен, при этом их действие непродолжительно в исто-

рическом времени: меняется время, либо угасает действие самого события.

Примером пассиогенного события второго рода выступают победа русского воинства на Чудском озере, разгром захватчиков в Отечественной войне 1812 г. и в Куликовской битве, Восстание декабристов: воздействие таких событий на общество иногда длится веками, исподволь влияя на мировоззрение потомков. Именно этим событиям вновь и вновь посвящают свои труды мастера культуры; они способны вдохновлять на творчество, подвиги и свершения «долговременно».

В качестве примера пассиогенного явления первого рода можно назвать подвиг Зои Космодемьянской. Его воздействие на современников неопределимо; он побуждал к конкретным активным действиям в тот исторический момент. А вот у современной молодежи существуют иные идеалы.

Примером пассиогенного явления второго рода выступает жизнь Александра Невского: из глубины веков образ князя воздействует на патристическое воспитание современного человека. Не случайно Петр I, основав Петербург, переносит в новый город мощи святого князя и строит Александро-Невскую лавру и лишь после нее – Петропавловский собор в честь своего небесного покровителя.

Пассиогенные явления – кинофильмы, книги, театральные постановки, оперы, песни, поэмы и стихотворения, несущие заряд пассиогенной активности. Чаще всего эти произведения искусства посвящены пассиогенным событиям истории либо пассиогенным личностям.

В качестве примера обратимся к опыту блокадного Ленинграда. Деятельность руководителей города, ученых, деятелей искусства можно с полным правом отнести к пассиогенным событиям: за 900 дней блокады в городе проведено 3500 собраний и митингов; сотрудниками Ленинградского университета прочитано 11000 лекций патристической тематики; на городском радио прозвучало 3400 литературных передач; городским лекторием организовано свыше 12000 докладов и тематических вечеров; ленинградскими композиторами создано более 400 песен. Заметим, что в тематике лекций, в репертуаре кинотеатров, в анонсах театральные афиш преобладали именно пассиогенные события и явления. В первую очередь, это были патристические произведения (например, фильмы «Щорс», «Александр Невский», «Кутузов», «Чапаев», «Ключи Берлина» и др.).

Следует иметь в виду, что понятия «патристический» и «пассиогенный» не тождественны: патристическое – лишь разновидность пассиогенного. Здесь уместно вспомнить о заботе множества ленинградцев о единственной, уцелевшей в зоопарке среди бомбежек слонихе. Посильная помощь животному была, безусловно, пассиогенным событием, срывающимся горожан, придающим

им стойкость, рождающим надежду на лучшее, но вряд ли можно отнести слонику к патриотическим стимулам.

Говоря о пассиогенных событиях и явлениях, необходимо отметить такие их параметры, как положительный либо отрицательный заряд.

Активность, ведущая к созиданию, преумножению общественных благ, укреплению социума и государства, является положительной. Такой активностью напитаны жизнь и деятельность Сергея Радонежского, подвиги Александра Суворова, «Слово о полку Игореве», комплекс деревянного зодчества в Кижах, произведения народных промыслов, оперы Мусоргского, картины Верещагина, стихи Николая Рубцова, эссе Ивана Ильина.

Активность, ведущая к противоположным результатам, будоражащая общество и подстрекающая к противоправным или негуманным действиям, т. е. характеризующаяся разрушительной направленностью, но, несомненно, пассиогенная, характеризуется отрицательной пассиогенностью. В качестве примеров здесь можно привести деятельность террориста и писателя Б. Савенкова, провокационные выставки, антигуманные книги и т. д.

Очевидно, что новые качества менталитета могут быть приобретены народом лишь при участии пассиогенных событий и явлений. Именно они, как нам представляется, при соответствующем изучении и моделировании способны изменять социокультурные картины современности и будущего, стимулировать и организовывать действия людей по воплощению в жизнь новых перспективных идей и планов. Этим обусловлена важность изучения пассиогенных событий и явлений, а также лингвологом как языковых форм таких событий и явлений в социокультурном, этнопсихологическом, историческом аспектах.

Литература

Бехтерев В. М. Роль внушения в общественной жизни // Вестник психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. 1898. № 1.

Бехтерев В. М. Социальное и психологическое: Сборник научных статей. Минск, 2001.

Бледный С. Н. Истоки российского «макиавелизма». М., 2003.

Гумилев Л. Н. От Руси к России. М., 2002.

Михайловский Н. К. Герои и толпа. М., 1882.

КОНЦЕПЦИЯ ПЕРЕХОДНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ ПСИХОЛОГОВ НАЧАЛА XX СТОЛЕТИЯ

Е. С. Минькова (Арзамас)

Исследования переходного возраста в зарубежной психологии

В начале XX в. выделилось несколько направлений в исследовании переходного возраста в зарубежной психологии: биогенетическое (С. Холл), физиологическое (Т. Циген; А. Марро), психоаналитическое (К. Гросс, Ш. Бюлер, Г. Гецер), структурно-ассоциативное (В. Гофман), культурно-психологическое (Э. Штерн, Э. Шпрангер), гендерное (Г. Компейре).

Биогенетическое направление

В 1904 г. в Америке вышел большой (около полутора тысяч страниц) двухтомный труд «Инстинкты и чувства в юношеском возрасте» известного американского психолога Стэнли Холла. Это была первая работа, в которой теория переходного возраста рассмотрена с биогенетической точки зрения. В России работа Холла не была переведена полностью; были изданы лишь отдельные ее главы, посвященные описанию особенностей развития эмоциональной сферы в юношеском возрасте и воспитания чувства любви к природе.

С. Холл был убежден, что «истинно научная психология, прежде всего, должна быть построена на биологических основах» (Холл, 1920, с. 23). Автор констатировал, что ряд психологов игнорирует необходимость сравнительного анализа психики животных и человека, что, по его мнению, крайне ошибочно. Он считал также целесообразным проведение сопоставительного анализа психики ребенка и взрослого человека, указывая на ошибочность утверждения, «что дети... далеко отстоят от взрослых» (там же, с. 13). Серьезный недостаток существующих теорий Холл видел и в их отрыве от исследований «исчезающих народностей», полагая, что они содержат богатый материал, помогающий раскрыть закономерности детского развития. Наконец, важная информация может быть получена на основе изучения поведения людей, имеющих какую-либо патологию, и правонарушителей.

Человек, по мнению Холла, представляет собой продукт вековой наследственности: жизнь каждого индивидуума есть последовательное повторение всех пройденных человеческим обществом стадий развития. Соответственно, сторонники генетического подхода, к которым автор причис-

лял себя, рассматривали психику как «продукт наследственности» (там же, с. 30).

К числу психологических характеристик юношеского возраста Холл относил развивающееся на основе полового инстинкта чувство «любви со всеми своими сопровождающими ее переживаниями – ревностью, соперничеством и различными проявлениями выражения взаимной склонности» (там же, с. 31). Автор сравнивал юность с «лучшим и наиболее совершенным цветком природы, который более достоин, чем что-либо другое на земле, любви, уважения и преданного служения» (Холл, 1920а, с. 8).

Вместе с тем юношеский возраст является, согласно Холлу, «самым критическим возрастом жизни», который «знаменуется всесторонней мобилизацией сил» (Холл, 1920, с. 32). В этот период ребенок мечтает об идеальном будущем, переживает живые эмоции; ему неприятно безделье; он полон самых противоречивых чувств. Юность характеризуется чередованием противоположных настроений, отсутствием стабильности состояний, эмоциональными колебаниями и волнениями.

С. Холл писал, что «возраст любви кладет начало эстетическому чувству» (там же, с. 73) и большинство великих творческих умов приобрели славу не посредством передачи впечатлений зрелого возраста, а благодаря усвоенному и пережитому в период отрочества.

И хотя Холл, рассматривая проблемы развития, не сводил его причины только к наследственности, апеллируя также к факторам психологического характера, однако то, что в основе его концепции лежал биогенетический принцип, позволяет причислять его к сторонникам биологической трактовки переходного возраста. Наконец, нельзя забывать о том, что именно благодаря С. Холлу метод анкетирования и опроса приобрел популярность среди психологов. Он проделал колоссальный по объему труд, о котором свидетельствует статистика проведенных им опросов. Под его руководством осуществлялось изучение разных аспектов отрочества. Например, один из помощников ученого, Т. Ж. Ланкастер, обработал около тысячи биографий, выявляя, какому виду деятельности подростки отдают предпочтение.

В 1898 г. в Турине был опубликован труд итальянского врача Антонио Марро «Половая зрелость у мужчины и женщины с точки зрения антропологии, психиатрии, педагогики и социологии», в котором пубертатному периоду отведено особое место как времени бесчисленных физических и психических изменений в организме человека. Ребенок, находящийся в переходном возрасте, нуждается в тщательном медицинском наблюдении, потому что его организм, пребывающий «во власти» происходящих перемен, обладает наименьшей силой сопротивления болезням.

А. Марро выделял три стадии полового созревания в развитии человека: подготовительную, стадию ускоренного развития и завершающую.

На подготовительной стадии организм ребенка находится «в ожидании»: все его функции «замирают», подобно состоянию животного перед прыжком. Это проявляется, например, в приостановке роста. Начинается развитие внутренних и внешних половых органов. Происходят качественные изменения в психике подростка – внимании, размышлениях и суждениях.

На второй стадии наблюдаются значительные изменения в физиологическом облике ребенка, происходит ускоренный рост и увеличение веса тела. Вместе с тем психика подростка оказывается неготовой к подобным физиологическим переменах, следствием чего является неустойчивость его характера. К концу второй стадии у ребенка закладываются основания будущей личности, индивидуального своеобразия его психики и зрелости.

Третья стадия характеризуется завершением всех физиологических и психических изменений, стабилизацией появившихся новообразований. Девушки осознают, что они имеют право на внимание, восхищение, любовь, а молодые люди начинают чувствовать свою силу, умение побеждать. В целом, для обоих полов становится ясным, что на смену волнений предшествовавших лет пришло спокойствие, а беззаботность сменяется деятельностью.

Работа А. Марро содержит большой фактический материал, касающийся жизни первобытных народов разных районов земного шара. К сожалению, русские читатели не смогли ознакомиться с обширным трудом итальянского автора; он не был переведен в полном виде, и мы можем судить о нем лишь по фрагментам, представленным в книге американского автора А. Ф. Чемберлена «Дитя. Очерки по эволюции человека» (Чемберлен, б/г.).

Физиологическое направление

Представителем физиологического направления в исследовании переходного и юношеского возраста был немецкий врач Теодор Циген, автор труда «Душевная жизнь в юношеском возрасте», перевод которого опубликован в 1923 г. в России. Следует отметить, что у Цигена отсутствует четкое разграничение подросткового и юношеского возраста: в одном случае он называет ребенка подростком, в другом – юношей.

Работа Цигена состоит из четырех частей. В первой части представлены общие теоретические положения авторской концепции; вторая и третья части посвящены описанию изменений, происходящих в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах психики юноши; последняя содержит характеристику психических про-

цессов и состояний, непосредственно связанных с половой жизнью.

Согласно Цигену, все психические явления имеют психофизическое объяснение, связаны с параллельно существующими с ними физиологическими процессами. Подчеркивается также детерминированность психики внешним миром. Психика определяется как реальный процесс, играющий активную роль в жизнедеятельности организма. Такая позиция автора имела как достоинства, так и недостатки. Например, несомненную ценность имеет трактовка Цигеном причин развития патологических проявлений сексуального чувства у подростка. Однако в то же время вызывает недоумение тот факт, что сексуальное чувство юноши Циген интерпретировал исключительно в физиологических терминах. Работы Т. Цигена были хорошо известны в России; на них ссылались В. М. Бехтерев и другие ученые

Психоаналитическое направление

Представителем психоаналитического направления в изучении переходного возраста был немецкий психолог Карл Гросс. В работе «Психология юности» (1912) он выделил три фактора, определяющие поведение человека: сознательную целеполагающую волю, привычку и инстинкт. У ребенка старшего возраста преобладают воля и привычка, так как наследственные задачи у него преобразованы и дополнены воспитанием. В годы созревания внезапно из сферы бессознательного прорываются инстинкты, связанные с половой жизнью. В центре стоят наследственные задатки, относящиеся к сохранению рода, но основная тенденция, заключающаяся в себе главную биологическую цель развития, прикрывается иными влечениями, которые в сознательном переживании выступают на первый план.

Гросс описал четыре «прикрывающих инстинкта»: стремление к приближению, к погружению в себя, или замыкание, к самовыявлению, к борьбе. Если первый «прикрывающий инстинкт» находит свое выражение в мечтательности, то второй является его яркой противоположностью, проявляясь у мальчиков в робости, враждебности и пренебрежительном отношении к другому полу, а у девочек – в сдержанной робости или гордой неприступности. В целом для подростков характерно «бегство в одиночество»: значительную часть времени они проводят, находясь в плену собственных фантазий и грез. Стремление к самовыявлению имеет, как телесное, так и духовное проявление. К первому типу у мальчиков относится демонстрация силы и храбрости, у девочек – подчеркивание красоты, потребность в украшениях, нарядах, кокетливость поведения. Духовное самовыявление выражается в желании найти настоящего друга, потребности в доверительном

общении, в художественном творчестве подростка. Влечение к борьбе у мальчиков обнаруживается в характерной для этого возраста драчливости. Подростки стремятся к победе в различных спорах, соревнуются между собой в разных областях, демонстрируют крайние формы радикализма в поведении и убеждениях.

Теория переходного возраста К. Гросса имела много точек соприкосновения с учением З. Фрейда. Несмотря на то, что Гросс отвергал идею Фрейда о сублимации как превращении сексуального влечения в стремление к высшим ценностям, однако он также пытался обосновать связь между инстинктом сохранения рода и человеческими идеалами через идею отклонения сексуального влечения от сексуального объекта в духовную сферу. По сути, такая трактовка мало чем отличалась от фрейдовской сублимации.

Проблеме изучения периода пубертатности посвящен труд немецкого психолога Шарлотты Бюлер «Что такое пубертатный период?». В нем пубертатность определяется как «фаза созревания, которая заканчивается, как только половой аппарат становится готовым к функционированию, что обозначает начало зрелого состояния, хотя телесный рост и продолжается еще у человека некоторое время после этого» (Бюлер, 1931, с. 37). Автор подчеркивает «биологический смысл пубертатного периода». По ее мнению, «внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается вызревание, должно вывести индивидуума из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побудить его к поискам и к сближению с существом другого пола» (там же, с. 39). Главным личностным новообразованием подростка она считает потребность в дополнении, или неудовлетворенность своей замкнутостью, и желание встречи с лицом противоположного пола. Таким образом, наряду с телесной потребностью в дополнении, у подростка существует и аналогичная психологическая потребность. Следует подчеркнуть, что Ш. Бюлер рассматривала все культурные формы созревания как надстройку над сферой сексуальных влечений, и эта позиция позволяет отнести ее концепцию к психоаналитическому направлению.

Ш. Бюлер выделила две стадии пубертатности: негативную и позитивную. Первая стадия характеризуется повышенной чувствительностью, раздражимостью, капризностью ребенка. Он испытывает ненависть к себе и враждебность по отношению к окружающему миру. Более того, дети на этой возрастной стадии склонны к самоубийствам. По данным, опубликованным доктором А. Эйленбургом, в период с 1883 по 1903 г. ежегодно заканчивали свою жизнь самоубийством 39 детей в возрасте до 15 лет. Причины детских самоубийств различны, но чаще всего, это – любовные переживания, страх перед взрослым за совер-

шенный проступок, оскорбление чести ребенка, его истязание родителями. Например, 14-летняя девочка утопилась вместе со своим 18-летним возлюбленным из-за того, что родители не одобряли их чувств. 13-летний мальчик выбросился из окна после полученного от родителей выговора за участие в драке, написав предварительно записку: «Прощайте, милые родители, простите меня» (Эйленбург, 1912, с. 327). 14-летний ученик высшего класса реального училища застрелился из-за того, что его оставили в том же классе на повторное обучение. Все эти примеры свидетельствуют о психической неустойчивости детей этого возраста и необходимости бережного внимательного и тактичного отношения к ним со стороны взрослых.

К числу ряда характерных переживаний юности Ш. Бюлер относит: чувство красоты природы; понимание искусства как источника радости; осознание любви как открытия нового мира человеческих ценностей. Девочки в данный период испытывают «психически тягостное время ожидания» (Бюлер, 1931, с. 45), которое выливается в случае неправильного воспитания в кокетство и флирт. Натуры более целомудреннее пребывают в мечтах о встрече с будущим возлюбленным. Если у мальчиков негативная стадия пубертатного периода более длительна, чем у девочек, то положительная стадия, напротив, у мальчиков значительно короче. Ш. Бюлер объясняет это тем, что мальчики раньше девочек вступают во взрослую жизнь и начинают самостоятельную трудовую деятельность.

Границы юности, по мнению Ш. Бюлер, определить сложно; она считала, что, как правило, в возрасте 21–24 лет как у девочек, так и у юношей наступает известная стабилизация и тем самым начинается период взрослости.

Реальным подтверждением теории Ш. Бюлер стало исследование, проведенное Гильдегардой Гецер. Она изучала течение негативной фазы у подростков, находящихся в приюте для беспризорных, используя методы длительного систематического наблюдения и анализа продуктов литературной деятельности, в частности, дневников детей.

Гецер пришла к выводу, что у девочек негативная фаза начинается в 11,8–13,0 лет и длится от 2 до 9 месяцев. В этот период их поведение отличается пассивностью, отсутствием интересов; девочки стремятся к уединению, испытывают чувство необъяснимого беспокойства. При этом деструктивное поведение, выражающееся в противодействии воспитателям, проявляется у них очень редко. Автор подчеркивает, что «девочка во время негативной фазы является в высшей степени угрожаемой в сексуальном отношении и нуждается в особой защите» (Гецер, 1931, с. 51). По данным уголовной статистики, более 1/5 сексуальных преступлений совершаются над девочками

именно в возрасте 13 лет. Возможной причиной, объясняющей такое положение дел, является появление у них во время негативной фазы сексуального любопытства, которое, в конечном счете, побуждает их к вступлению в общение с людьми с извращенной сексуальной ориентацией.

Негативная фаза у мальчиков начинается позднее, чем у девочек, – после 14 лет. В отличие от девочек, мальчики менее тяжело переживают ее течение, так как этот период времени совпадает у них с первым опытом работы. Мальчики покидают приют, испытывают радость по поводу обретенной самостоятельности и свободы. В связи с включением в новый вид социальных отношений они получают большие возможности для полового общения с противоположным полом. В этот период чаще всего мальчики вступают в половую связь, реже, «в случаях более высоких форм развития», отношение к девочке у них носит характер мечтательности (там же, с. 63).

Все рассмотренные концепции переходного возраста, развивающиеся в русле биогенетического, физиологического и психоаналитического направлений, несмотря на ряд отличий, базировались на биологической трактовке пубертатности, считали сексуальное влечение и его превращение достаточными для объяснения всех явлений периода созревания. Соответственно, психические новообразования данного возраста прямо или косвенно объяснялись через понятие сексуального влечения.

Структурно-ассоциативное направление

Представителем структурно-ассоциативного направления в трактовке подросткового возраста был немецкий психолог В. Гофман. Свою теорию он изложил в книге «Созревание» (1922). При объяснении сути всех психических явлений и проблемы развития Гофман использовал принцип психического резонанса.

Согласно его мнению, основной формой сознательного переживания являются волевые акты. В содержательном плане сознание представляет собой совокупность образов, возникших в процессе чувственного восприятия, их репродукций. Сознательные переживания имеют целостный характер: каждое из них включает в себя не только сходное частичное содержание прежних переживаний, но также предыдущие и следующие за ними. И поэтому репродукция может пониматься как явление резонанса, в котором отражаются закономерности ассоциативного мышления.

В силу того что явления сознания не могут дать картины непрерывного психического процесса, необходимо признать существование психического фундамента, благодаря которому происходит закономерное течение волевых актов. Психический фундамент представляет собой бесконечное

множество резонирующих путей, каждый из которых связан с чувством удовольствия от успеха или неудовольствия – от поражения. Резонирующий аппарат приводится в движение целевым представлением волевого акта. В случае неудачи сначала наступает контрастирующее действие, усиление сознательного представления желаемого. Если при этом теряется способность к действию, то наступает «реакция», сопровождающаяся чувством неудовольствия. Психическая жизнь требует гармонии действий. В. Гофман сравнивал ее течение с движением маятника, траектория которого представляет собой постоянное возвращение к исходному пункту. Если переживания связаны с удовольствием, то течению психической жизни свойственны гармония и ритм. В противном случае возникает задержка движения, т. е. нарушение нормального течения психической жизни.

Принцип психического резонанса создает условия, обеспечивающие согласованность всех психических процессов. Именно благодаря действию этого механизма каждое отдельное переживание оказывается включенным в целостную психическую жизнь, отражает общий психический настрой человека. Понять какие-либо конкретные психические переживания можно только исходя из целостности личности, сознания «я», представляющего собой сложную единую систему. В случае нарушения принципа психического резонанса наступает расщепление самосознания; человек проявляет враждебность к самому себе, своему прошлому «Я».

Переходный возраст, по мнению В. Гофмана, основывается на духовном созревании и характеризуется огромным количеством психологических конфликтов. Ребенок переживает переход от детских способов представления к абстрактному мышлению; он учится вчувствоваться в чужое переживание. В этот период подросток стремится расширить свой кругозор, начать активно участвовать в социальной жизни. В свою очередь, указанные процессы неизбежно приводят к возникновению в жизни подростка конфликтов, к решению которых он не бывает готов духовно. В психическом фундаменте личности нарушается единство, которое отражается в сознании формирующейся личности. Подросток представляет собой личность расщепленную, изменчивую и неуравновешенную. Он возбудим и высоко чувствителен к окружающему миру, что наносит ущерб его психическому здоровью. В период полового созревания ребенок испытывает скрытые сексуальные переживания, следствием чего могут стать возникновение онанизма, появление гомосексуальных наклонностей, формирующихся на почве психологических конфликтов.

В. Гофман писал о важности для формирования личности подростка процесса социального

созревания. Под ним понималось его включение в структуру и ритм общественной жизни. Дети, выпавшие из этого «жизненного потока», оказываются способными на асоциальные поступки; их жизненный ритм становится несозвучным с ритмом окружающей культурной среды.

Концепцию Гофмана критиковали за попытку описания психических процессов в терминах физики («резонанс», «диссонанс», «маятник» и др.). Много споров вызывала и его идея о психическом резонансе. Современники спрашивали автора, что происходит в том случае, если жизнь подростка протекает гармонично?

Вместе с тем, безусловно, сильной стороной его подхода является идея о необходимости рассмотрения личности подростка как целостной структуры взаимосвязанных переживаний. Несмотря на отрицательное отношение Гофмана к теории З. Фрейда, отголоски идей великого психоаналитика имели место в его научном творчестве. Например, феномен нарушения нормального течения психической жизни, так называемая задержка в результате отрицательного переживания, имеет много точек соприкосновения с идеей Фрейда об «ущемленном аффекте».

Культурно-психологическое направление

Сторонником культурно-психологического направления в трактовке юношеского возраста был немецкий психолог Эрих Штерн. Его концепция пубертатности основывается на целостном подходе к личности ребенка.

Согласно Штерну, структура личности ребенка в своем развитии претерпевает ряд изменений – от неразвернутого единства психических процессов и состояний (ранний период) к развернутому многообразию (старший возраст) и далее – к развернутому единству (зрелый возраст). Таким образом, для пубертатного периода характерно «разрушение жизненного единства и поворот к внешнему миру» (Штерн, 1931, с. 81). Подросток испытывает напряжение, которое возникает между его «Я» и внешним миром. Это напряжение нужно преодолеть, а для этого подростку необходимо осознать самого себя, свои чувства и желания, т. е. «сначала обратиться на самого себя, и открыть мир, который он сам представляет собою» (там же, с. 81). Штерн писал, что открытие своего «Я» подростком проходит несколько стадий: сначала осуществляется самонаблюдение, а самооценка своих сил и возможностей. Далее наступает период самоформирования, когда подросток уже оказывается в состоянии предвосхитить будущее развитие, сформулировать жизненные цели и стремиться к их реализации. Завершается время юности периодом самоизображения – подросток уже может реально представить себя как личность и то, что его волнует в жизни.

Один из важных социальных процессов, сопутствующих периоду юности, – «врастания в отдельные области жизни» (там же, с. 82). Подросток пробует свои силы во всевозможных областях. Он интересуется экономической сферой, хочет зарабатывать сам и не быть зависимым от родителей. Интерес к различным профессиям, стремление понять, какую специальность следует выбрать, чтобы преуспеть в жизни, – одно из ведущих желаний юности. Подростку близка эстетическая сфера жизни: он любит природу, музыку, поэзию. Его тянет к другим людям, однако, как отмечал Штерн, «эта тоска по людям часто скрывается, потому что подросток имеет тенденцию замыкаться в себе самом и прятать свои интимные переживания от других» (там же, с. 85). Большое значение имеет в этом возрасте и социальная сфера жизни. «Подросток хочет что-то значить», – писал Штерн (там же). Нередко он совершает ошибки, которые, как ему кажется, делают его ближе к миру взрослых людей: начинает курить папиросы, пить вино.

Объясняя особенности подросткового возраста, Штерн пытался соединить подходы естественно-научную и понимающую психологию, делал акцент на личностном аспекте развития и поведения детей. В отличие от другого представителя культурно-психологического подхода, Э. Шпрангера, он указывал, что осмысленными и, следовательно, доступными осознанию являются не только психические феномены, связанные со сферой объективной культуры, но и вообще все психофизические акты человека, так как они направлены на осуществление планов, задач и целей, заложенных в личности.

Согласно Штерну, поведение подростка имеет ряд общих черт с детской игрой, однако «игры» подростка более серьезны; они несут на себе печать тех будущих способов деятельности, которые подросток выбирает и которым пытается научиться.

Концепция переходного возраста Э. Штерна получила неоднозначную оценку в России первой четверти XX столетия. Так, например, И. Арямов считал, что в работе Штерна «затушевываются социальные корни поведения» подростков (см. Педология юности, 1931, с. 19). То, что Штерн выводил своеобразие форм поведения из будущих способов деятельности, также считалось в корне неверным; позиция психологов советского государства строилась на утверждении исторической обусловленности своеобразия форм поведения человека.

Сторонником культурно-психологического подхода к объяснению пубертатного периода был немецкий психолог Эдуард Шпрангер. Проблеме развития чувства любви в подростковом возрасте посвящена его работа «Психология юношеского возраста» (1924). В России этот труд был переведен частично под названием «Эротика и сексуальность в юношеском возрасте» (1929). Шпрангер разграничивал понятия сексуального и эроти-

ческого переживания. Сексуальными возбуждениями и переживаниями он называл не только такие чувства, «которые реально или в фантазии направлены на телесное соприкосновение или соединение с предметом полового вожделения, но и все те, которые находятся в сознательной связи с чувственным возбуждением, имеющим в своей основе характер полового наслаждения (libido)» (Шпрангер, 1931, с. 94). Эротика же является духовной формой любви. В ее основе лежит «восхищение красотой, грацией и силой чужого тела» (там же).

Как и Штерн, Шпрангер исходил из целостного подхода к анализу формирования чувства любви в юношеском возрасте. Он полагал, что прогрессивное развитие предполагает достижение созвучия эротических и сексуальных переживаний, слияние их в единое целое. Только тогда можно говорить о становлении зрелой личности.

У подростка эротическое и сексуальное резко отдалены друг от друга, развиваются независимо друг от друга, т. е. представляют собой отдельные части в структуре целого. Скорость и кульминация их развития также не совпадают и в этом заключается главная причина противоречий пубертатного периода. Ребенок подросткового возраста находится на стадии чистой эротике; он ничего не хочет знать о сексуальности, более того, отстраняется от нее, испытывая стыд и боязнь. Э. Шпрангер писал: «Он переполнен творчески эротическими духовными силами, его тело еще не вполне способно к сотрудничеству в этом созидании» (там же, с. 121). С точки зрения сексуального развития, подросток испытывает неутолимое влечение, но, по словам автора, «эта сексуальность никогда его не удовлетворит». Сексуальность «тащит его в круг чисто телесных потребностей. Она обрекает его на частичное существование, в котором он не может быть целиком самим собой» (там же). Такое положение, в конечном итоге, вызывает у подростка чувство «вины и раскаяния, которые всегда наступают тогда, когда человек чувствует, что он не вполне тот, кем мог бы и должен бы быть» (там же).

Работа Э. Шпрангера имела огромную популярность, была переведена почти на все европейские языки; только в Германии она переиздавалась 12 раз. В России идеи Шпрангера не получили столь высокой оценки, как у западных коллег. Г. Аркин писал: «Для Шпрангера развитие есть цепь чисто психических превращений, связанных между собой не причинной связью, а телеологической, т. е. вытекающих из внутренних целей, – и притом целей чисто духовного порядка, – которые заложены в личности» (см. Педология юности, 1931, с. 11). В вину Шпрангеру ставилось то, что он выводил особенности переходного периода из идеального смысла, а не «из социальных и биологических корней» и той функции, которую переходный возраст выполняет в жизни личности. Соответствен-

но, концепция переходного возраста Шпрангера была названа антинаучной и метафизической по способу мышления.

Гендерное направление

Представитель гендерного подхода к трактовке периода отрочества – французский психолог и педагог Габриэль Компейре. Его труд «Отрочество, его психология и педагогика» вышел в Париже в 1908 г.; в России перевод этой работы был опубликован через два года. По признанию самого Компейре, книга была написана с целью критического анализа и популяризации теории юношеского возраста С. Холла. Поскольку работа Холла не была полностью переведена на русский язык, издание этой книги помогло русскому читателю полнее понять взгляды известного американского ученого по данной проблеме. Достоинством работы Компейре было то, что в ней, с одной стороны, акцентировано внимание на изучении гендерных особенностей психического развития ребенка в отроческом периоде, с другой – глубоко проанализированы источники исследования переходного возраста. Компейре писал, что изучение отрочества является важной, но все еще не решенной задачей, которая стоит перед психологами и педагогами. В Министерской инструкции 1890 г. во Франции было подчеркнuto, что если психология ребенка находится «в зачаточном состоянии, то психологии юности пока вовсе не существует» (Компейре, 1910, с. 7).

Согласно автору, психическое развитие ребенка проходит четыре стадии:

- пренатальный период, или развитие ребенка в утробе матери;
- от рождения до 3–4 лет – период формирования основных черт характера, эмоциональной сферы, интеллектуальных способностей, когда в организме ребенка «все построено вчерне»;
- с 3–4 лет до 12–13 лет – период «ожидания», характерной особенностью которого является поступательное психическое развитие ребенка, его «движение вперед... правильное и спокойное, по пути, лишенному остановок»;
- с 12–13 лет до 20 лет – отрочество, или «период сильного физического и духовного перелома» (там же, с. 12).

Таким образом, в основу периодизации психического развития ребенка Компейре положил скорость развертывания основных психических функций организма.

Его подход к анализу особенностей подросткового возраста имел ярко выраженный гендерный характер.

Следует отметить, что истоки гендерного подхода обнаруживаются еще в работах французского физиолога XVIII в. Кабаниса, отмечавшего,

что до начала половой зрелости мальчики и девочки ничем не отличаются друг от друга. С началом полового созревания картина меняется: возникают различия не только в физическом облике детей разного пола, но и в их психическом состоянии.

Другой французский автор, Войсин, в докладе на Конгрессе медиков в Париже в 1890 г. констатировал, что, по сравнению с юношей, у молодой девушки с наступлением половой зрелости изменения в эмоциональной сфере более значительны. Она «становится робкой, застенчивой, скрытной или очень взбалмошной, властной, кокетливой» (цит. по: Компейре, 1910, с. 37).

О повышенной экзальтированности молодых девушек писал и доктор Франсиллон, приводя в качестве примера Шарлоту Корде, которая влюбилась в романиста Жана-Поля Рихтера, прочитав один из его романов. Она забрасывала его письмами-признаниями, и после того, как романист признался, что он лысый, старый, женатый мужчина, покончила жизнь самоубийством.

У мальчиков, как и у девочек, на этом возрастном этапе наступает перелом в сознании: они также переживают разочарования, столкнувшись с несбывшейся мечтой. Разрушенные надежды становятся причиной страданий. Однако, в отличие от девочек, юноши, как правило, испытывают большее разочарование не от любовных переживаний, а от потери друга, нереализованных планов или неумения найти свое место в жизни. Компейре полемизировал с Жанном Финно, утверждавшим, что юности присущ пессимизм. Он полагал, что «пессимизм – вещь редкая» (Компейре, 1910, с. 41). Молодые люди в большинстве своем стремятся к радостным переживаниям; отчаяние поглощает лишь тех, кто имеет слабое здоровье.

Согласно его взглядам, начало наступления половой зрелости различно у обоих полов – у девочек оно начинается раньше, около 11–12 лет; у мальчиков – в 14–15 лет. Интенсивность полового созревания также имеет существенные различия. Как писал Генри Марион, этот расцвет, «это почти внезапное превращение девочки в женщину представляет из себя коренной перелом – иногда опасный, но всегда решительный в ее жизни» (цит. по: Компейре, 1910, с. 115). Развитие мальчика осуществляется в форме медленного, постепенного изменения интеллектуальных, физических и других характеристик. «Ему нужны целые годы, чтобы стать рассудительным. Девушка же, если имеет эти задатки, становится такой сразу», – констатировал Компейре (Компейре, 1910, с. 116).

По мнению автора, с 12–13 лет мальчик и девочка представляют собой «чрезвычайно различные особи» (там же, с. 115). Существенно различается не только их физическое, но и нравственное развитие, что позволяет говорить о существовании «двух психологий» – психологии юноши и де-

вушки. «Науке предстоит изучить два различных существа», – писал Компейре (там же, с. 116).

Анализируя основные направления в исследовании психологии юноши и девушки, Компейре пришел к выводу, что, наряду с выявлением типичных черт подросткового возраста, следует также изучить своеобразие их проявления у детей, принадлежащих к различным этническим группам.

И хотя Компейре ставил задачу подробно проанализировать идеи С. Холла, по ряду позиций взгляды ученых различались. В частности, Компейре подверг сомнению представление Холла о психическом развитии ребенка как кратком повторении всех стадий филогенетической эволюции психики.

Исследование психологии переходного возраста в России в начале XX столетия

Развитие отечественной возрастной психологии вообще и исследования периода юности в частности были связаны с социально-политической и культурной обстановкой в стране. Начало XX в. в России – эпоха коренных перемен в социальной жизни общества, что, несомненно, отразилось как на научной деятельности исследователей, так и на образе жизни и мировоззрении самих объектов исследования. Исторические события не могли не создавать определенную психологическую атмосферу общества. И наиболее тонко реагировала на это именно молодое поколение. Об этом свидетельствует исследование, проведенное в Петербурге в 1912 г. группой ученых, преимущественно врачами. Его результаты были опубликованы доктором Е. П. Радиным в работе «Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным Петербургской общестуденческой анкеты 1912 года» (Радин, 1913).

Комиссией по борьбе со школьными самоубийствами при Русском обществе охранения народного здоровья была разработана анкета, направленная на выявление причин плохого душевного самочувствия молодежи. Исследование проводилось среди студентов Петербургского университета, учащихся технических и специальных учебных заведений, слушательниц Высших женских курсов и Фребелевских курсов. Всего в обследовании приняли участие 2118 юношей и девушек. Полученные данные показали, что в душевном настроении молодежи преобладает чувство разочарованности жизнью. Среди факторов, определяющих это психическое состояние, выступили, в первую очередь, нарушение связей с семьей, со средней школой, с товарищами, с людьми вообще; далее следует – потеря интереса к общественной работе и будущей практической деятельности. Самый большой процент разочарованности дали слушательницы женских учебных заведений, наиболее низкий – студенты технических вузов.

Ученые выявили два типа разочарованных молодых людей – «апатично разочарованные» и «озлобленно разочарованные». Основными причинами разочарованности первого типа были названы погоня за сильными острыми ощущениями и как следствие – усталость от жизни. Второй тип характеризуется оторванностью от студенческой среды и возникающим в связи с этим чувством одиночества и потерянности.

Участникам анкетирования было предложено описать, в чем заключается их понимание смысла жизни. Ответы показали, что на первом месте у респондентов стояло суждение о том, что смысл жизни заключается в самой жизни, в слиянии с природой, постижении законов мироздания. На втором месте оказалось желание стать образованным человеком. Третью и четвертую позицию в этом ряду разделили труд и постижение своего «Я». Пятое место занимает оценка смысла жизни как получения наслаждений от жизни и любви. Наименее популярными были ответы о смысле жизни как об общественной деятельности и как о вере в Бога, служении ему. На последнем месте молодые люди назвали борьбу за существование.

В результате исследования ученые пришли к выводу о необходимости бороться с растущим индивидуализмом молодежи. Это должно стать задачей средней школы, так как именно в ее стенах у подростка зарождается чувство отгороженности и желание уйти в себя. Для этого необходимо создание атмосферы интересного творческого труда. Работа школы должна быть направлена на воспитание всесторонней, духовно и физически развитой личности. Без уважения к личности ребенка со стороны учителя и родителей трудно рассчитывать на успех в решении этой задачи.

Одним из ярких исследователей юношеского возраста был Моисей Матвеевич Рубинштейн. Его первый труд по данной проблеме, «Психология и педагогика юности», был опубликован в Москве в 1926 г. в сборнике, включающем также работу В. Е. Игнатъева «Гигиена полового созревания» (Психология, педагогика и гигиена юности, 1926). Двумя годами позже была издана книга М. М. Рубинштейна «Юность» (Рубинштейн, 1928).

Свои исследования автор основывал на данных, полученных с помощью метода дневниковых и автобиографических записей.

Ценность использования дневникового метода согласно его мнению, заключается в том, что «дневники пишутся под прямым давлением описываемых переживаний... они свободны от рефлексии взрослого человека, от чужой оценки, это плод подлинной душевной интимности» (там же, с. 7). В связи с этим Рубинштейн называл дневники «документами жизни» (там же). Слабость дневникового метода он видел в трудности получения этого уникального источника исследования личности: как только человек перестает

вести дневник, он часто его уничтожает. Отмечается субъективизм переживаний, представленных в дневниках. Более того, дневниковые записи не могут не быть неосознанно искаженными, потому что юность «большой частью смешивает то, что есть, с тем, как оно ей хотелось бы; в дневнике она часто рисует не действительный, а желанный свой образ» (там же, с. 11). Это затрудняет обеспечение объективности исследования. Слишком малое количество имеющихся в распоряжении исследователя дневников также не дает основания считать полученный на их основе фактический материал типичным отражением переживаний юности. В силу всех указанных причин М. М. Рубинштейн считал дневниковый метод хорошим, но отнюдь не единственным в изучении юношеского возраста.

В работах автора был предложен разработанный им метод автобиографических записей. Молодым людям предлагалось вспомнить время своей юности по задаваемым исследователем 16 вопросам. Это были события, пережитые не так давно, а значит, еще не забытые, что являлось, несомненно, положительным моментом в исследовательской процедуре. Вместе с тем беспокойство Рубинштейна вызывал тот факт, что испытуемые должны были описать переживания 4–5-летней давности, а значит, на бессознательном уровне могли передать эмоциональное состояние того периода времени в их преломлении через свои актуальные переживания. Поэтому, прежде чем раздавать подготовленные анкеты, Рубинштейн обстоятельно объяснял участникам исследования суть предполагаемой работы. Записи делались анонимно, гарантировалось соблюдение их тайны. Молодым людям предлагалось дать связное изложение ответов на вопросы анкеты, при этом не исключалась возможность дополнения в текст тех событий, которые они считали важными для того периода времени. М. М. Рубинштейн полагал, что именно связное повествование и свобода в дополнении к заданным вопросам нужной, на взгляд респондента, информации отличает метод автобиографических записей от метода анкетирования.

Запись велась на дому в течение одной недели. М. М. Рубинштейн получил 129 автобиографических записей, об искренности которых говорили следующие факты: в трех анкетах были описаны гомосексуальные наклонности респондентов, а в одной из анкет содержалось признание в изнасиловании, которое осталось нераскрытым.

В исследовании приняли участие слушатели четырех учебных заведений, двух техникумов, студенты рабфака и несколько частных лиц в возрасте 18–25 лет. Половой состав респондентов – 48% мужчин и 52% женщин; социальное происхождение – 48% крестьян, 35% служащих и 17% рабочих. Высшее образование на момент исследования имели 48% испытуемых.

М. М. Рубинштейн назвал юношеский возраст «самой ответственной порой» в жизни человека, согласившись с мнением Руссо о том, что ребенок рождается дважды: физически – с появлением на свет и духовно – в пору полового созревания (там же, с. 8). Процесс развития, по Рубинштейну, нельзя понимать как смену одной его ступени другой, с характерными для нее новыми психическими функциями. Он подчеркивал, что «в действительности процесс совершается таким образом, что в потенции у ребенка имеется все, что раскрытие этих возможностей идет постепенно и что в различные периоды для разных сторон совершается с различным диапазоном, глубиной и интенсивностью» (там же, с. 16). Переходы от одной ступени развития к следующей у человека не являются неизбежными. Далеко не каждый человек в жизни проходит все стадии развития; отдельные индивидуумы останавливаются на какой-либо одной ступени и остаются в таком инфантильном состоянии. Рубинштейн констатировал, что «недоразвитость может вызываться не только патологией, но и чисто социальными причинами» (там же, с. 17).

М. М. Рубинштейн выделил два этапа полового созревания: ранняя юность (12–14 лет) и юность в собственном смысле этого слова (14–17 лет). Для первого этапа характерно стремительное половое созревание, для второго – завершение этого процесса. Объектом его исследования выступал второй период юности.

Главным фактором юности, согласно Рубинштейну, является половое созревание. При этом он подчеркивал, что «половое созревание обозначает перелом или резкий поворот не только в физическом отношении, но отсюда разворачивается весь процесс раскрытия высших душевных и духовных свойств человека и всего того, что, в общем, покрывается понятием культуры» (там же, с. 90). Духовным следствием этого перелома является возрастание интереса к своему «Я». Молодые люди по-разному переживают состояние духовного перелома. Одни испытывают резкий подъем, другие, напротив, как будто бы «застывают в себе» и, как писал Рубинштейн, «временами могут производить отупелое впечатление, пока не завершится переломная пора» (там же, с. 95). В общении с другими людьми подростки могут проявлять немотивированную стыдливость, обидчивость, повышенную возбудимость, неуверенность в себе, замкнутость и другие крайности. Такую переменную в психическом настроении личности автор назвал «реактивной сгущенностью», подчеркнув, что она может одинаково проявляться как в форме преувеличенных, так и в виде ослабленных реакций.

«Коренным фактом юности» Рубинштейн считал чувство любви. Юношеская любовь далека от горького житейского опыта; она рисуется как «нечто всепоглощающее, как великий подвиг верности, самопожертвований, товарищества

и дружбы» (там же, с. 107). От зрелой любви ее отличает отсутствие выраженного полового влечения.

У девочек чувство полового наслаждения приходит значительно позже; в этом же возрасте оно принимает форму стремления к различного рода вторичным проявлениям – ухаживанию, танцам и т. д. Так, например, четырнадцатилетняя Вера, влюбившись в женатого двадцатитрехлетнего сапожника, писала в дневнике: «И я люблю его так странно: без страсти, без ревности, не требую любви от него, а только, чтобы он знал, что я его люблю, и чтобы он оценил мою привязанность к нему» (там же, с. 185).

Как и девочки, мальчики обнаруживают желание обратить на себя внимание. При этом очень часто у них проявляется сублимация полового чувства, выражающаяся в идеализации другого пола; они, как писал Рубинштейн, видят в «розовом цвете представителей другого пола» (там же, с. 105). Иногда влюбленный не стремится быть рядом с предметом своего обожания; ему достаточно переживать свое чувство в себе. Вместе с тем чувство влюбленности у мальчиков не носит столь всепоглощающего характера, как у девочек. Мальчики компенсируют его мечтами о славе, о действительной роли в жизни, о своем «Я». Рубинштейн предупреждал об опасности наслаждения сладостью страдания в этом возрасте. По его мнению, нельзя поощрять сентиментальность и мечтательность подрастающих людей. Вместе с тем важно соблюдать педагогический такт, объясняя подростку его переживания, чтобы не толкнуть его к «отрезвленному» помыслу, легко переходящим к желанию вождения и разврату.

Период юности характеризуется желанием молодого человека понять собственное «Я», то, на что он способен в этой жизни. Дочь ремесленника писала в автобиографических записях: «Мне казалось в период юности, что меня ждет впереди что-то необыкновенное, что моя жизнь не протекает однообразно. Представляла себя в роли крупного общественного деятеля, чаще талантливой и знаменитой писательницей» (там же, с. 47). Однако молодые люди скорее увлечены самим процессом поиска, они часто говорят о вопросах, их волнующих, однако точно определить эти вопросы еще не могут. Рубинштейн писал, что это состояние юности скорее можно назвать своего рода вопросительными импульсами, которые больше похожи на самоощущения, чем на реальную конкретную потребность в самореализации. Объясняется такое поведение повышенной потребностью во внимании, преувеличенной оценкой своих переживаний. Молодые люди бросаются во всякого рода начинания, но скоро остывают, разочаровываются и вновь стремятся к уже другому делу. «Жадность к осознанию себя, как необыденной величины, толкает на путь легковёрности и неправильной оценки самого себя», – констатирует

вал ученый. Такие качества юности, как гибкость, подвижность, неустойчивость, необходимо учитывать педагогу при воспитании молодого человека. М. М. Рубинштейн считал, что педагогам «не следует прибегать преждевременно и торопливо к чрезмерному вмешательству и энергичным мерам» (там же, с. 142). Издержки юношеского максимализма в поведении могут «перекипеть» со временем, если не обращать на них особенного внимания и не пытаться переделать. По его мнению, способствовать нормальному течению развития молодых людей может благожелательная товарищеская среда, живущая определенным положительным содержанием.

Среди типичных юношеских черт автор выделил также индивидуализм, максимализм, романтизм и бунтарство. Желание молодого человека быть индивидуальным, по мнению Рубинштейна, отнюдь не означает проявления его оппозиционности по отношению к обществу. Подрастающее поколение хочет везде быть самим собой, идти своими путями, полагая, что повторение старого понижает их личностную ценность. Юность резка в суждениях и оценках; она самоуверенна, скептически и критична по отношению к старшему поколению. В дневнике 14-летней Веры написано: «Я всматриваюсь в людей, и все мне кажется такими ничтожными и вся жизнь для чего? Ужасно противное чувство» (там же, с. 172). Рубинштейн считал, что взрослым очень важно научиться не потакать капризам юности, но и не подавлять ее стремления быть лучше старших, иначе можно легко подорвать веру молодежи в самих себя.

М. М. Рубинштейн предпринял попытку провести количественный анализ основных типичных черт, присущих юношескому возрасту. В его работе имеется огромное количество таблиц, в которых в процентном отношении отражены различные эмоциональные состояния молодых людей, мотивы их поведения. Так, в одной из таблиц Рубинштейн представил типы умонастроений юности: «мечтатель» (мужчины – 64%; женщины – 73,5%), «идеалист» (мужчины – 35,2%; женщины – 49,5%), «реалист» (мужчины – 6,4%; женщины – 10,5%), «материалист» (мужчины – 16%; женщины – 4,5%), «практик» (мужчины – 6,4%; женщины – 6%).

Следует отметить, что работы Рубинштейна по изучению юности получили неоднозначную оценку среди его современников. В частности, была подвергнута критике его идея о воспитании человека как индивидуальной, неповторимой личности. Полемицируя со своими оппонентами, Рубинштейн подчеркивал, что высокоразвитое общество нуждается в ярких, неординарных людях, способных по-новому взглянуть на мир и его проблемы. Эта идея Рубинштейна «выпала» из идеологического поля советского государства, ориентированного на безличностный подход, рассматриваю-

щего человека как «винтик» в едином социальном механизме. Индивидуализм был объявлен вредной характеристикой, присущей человеку буржуазного общества, где каждый отвечает сам за себя, и его альтернативой объявлен коллективизм как черта личности человека социалистического общества, действующей по принципу «один за всех и все за одного». По-видимому, это явилась одной из причин того, что яркое психологическое наследие М. М. Рубинштейна было забыто современниками.

Литература

Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Педология юности: Сб. статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931.

Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка // Педология юности: Сборник статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931.

Компейре Г. Отрочество, его психология и педагогика. СПб., 1910.

Педология юности: Сборник статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931.

Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926.

Рубинштейн М. М. Юность. М., 1928.

Радин Е. П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным Петербургской общестуденческой анкеты 1912 года. СПб., 1913.

Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Пг., 1920.

Холл С. Эволюция и воспитание чувства природы у детей. Пг., 1920а.

Циген Т. Душевная жизнь детей юношеского возраста. Б/м, 1926.

Чемберлэн А. Ф. Дитя. Очерки по эволюции человека. Ч. 1, 2. М., б/г.

Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Педология юности: Сборник статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931.

Штерн Э. Психическая структура подростка // Педология юности: Сборник статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931.

Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Педология юности: Сборник статей / Пер. с нем. Г. Аркина под ред. И. Арямова. М., 1931а.

Эйленбург А. Детские самоубийства // Книга о ребенке. Коллективный труд специалистов по вопросам воспитания детей / Пер. с нем. Оршанского. М., 1912.

ОБРАЗ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В МИРОВОЙ НАУКЕ

И. А. Мироненко (Санкт-Петербург)

Актуальность проблемы восприятия отечественной психологии зарубежным научным сообществом обусловлена особенностями современного изменяющегося мира, радикально преобразующими существование человеческой цивилизации в целом и научной мысли в частности – усиливающимися процессами виртуализации общества, а также интеграцией психологического знания и формированием единой мировой психологической науки (Мироненко, 2000, 2004).

Виртуализация современного общества, порожденная развитием компьютерных технологий, привела к тому, что сегодня сущность и судьба любой вещи определяется, прежде всего, ее знаком, образом. Социальный статус товарного знака определяет стоимость каждой вещи. Имидж способствует построению карьеры политика. Образ какого-либо явления в контексте культуры обуславливает отношение к нему и направления его развития.

В связи с этим образ отечественной психологии в мире – это не отвлекенная проблема адекватного или неадекватного понимания ее особенностей зарубежными коллегами, а онтологическая, опре-

деляющая бытие нашей психологии в формирующемся едином пространстве мировой науки, ее сущность и существование, настоящее и будущее.

Следует признать, что в настоящее время образ отечественной психологии в восприятии зарубежных коллег выступает в виде некоего «аморфного пятна». Для отечественной психологии вхождение в мировую науку осложняется особенностями ее предшествующего периода, проводимой в стране политикой изоляции «марксистской психологии» от «буржуазных лжеучений». На это указывает А. В. Петровский: «Если до начала 30-х гг. все еще сохранялись контакты российских психологов с их зарубежными коллегами, то сразу же после года „великого перелома“¹ эти связи стали очень быстро истончаться. „Железный занавес“ опустился в середине 30-х гг., наглухо закрыв возможность включения трудов психологов, физиологов, социологов в контекст развития мировой науки... Только со второй половины 80-х гг. оказался возможным кардинальный поворот, снявший идеологическое табу, столько лет перекрывавшее путь к включению отечественной психологии в общий

¹ 1929 год.

поток мировой психологической науки» (Петровский, 2000, с. 43–44). Нельзя забывать также и о существовании языкового барьера.

В результате столь длительной изоляции отечественная психология советского периода за рубежом остается все еще недостаточно известной. На труды наших ученых (за исключением ряда классиков – И. П. Павлова, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии – чьи теории интегрированы в мировую науку) практически не ссылаются; они не упоминаются в известных периодических изданиях. Показательно, например, что в статье многотомной американской психологической энциклопедии (Encyclopedia..., 1994), посвященной опыту выращивания детенышей обезьян в человеческой семье, отсутствует упоминание о первом в мире исследовании в этой области, выполненном Н. Н. Ладыгиной-Котс (Ладыгина-Котс, 1935). Статья начинается с описания аналогичных американских работ, проведенных двумя десятилетиями позже.

Накануне XXVII Всемирного психологического конгресса 2000 г. журнал «European Psychologist» (Tele-interviews, 2000) провел опрос 30 крупнейших психологов Европы. Их просили назвать основные достижения психологической науки XX в. и те тенденции в ее развитии, которые явятся определяющими в новом столетии. В числе опрошенных был только один российский ученый – А. В. Брушлинский, ответы которого разительно отличались от мнения других экспертов. Характеризуя психологию XX в., он говорил, прежде всего, об отечественных психологических концепциях и подходах. Остальные опрошенные не указали на роль отечественной психологической школы в развитии мировой науки. Упоминались лишь имена И. П. Павлова и Л. С. Выготского. Таким образом, отечественная психология как особая научная школа с собственной теорией и методологией зарубежными учеными не воспринимается. Отсюда «миссионерское» отношение к нам сегодня западных коллег, их стремление просветить нас, а не научиться чему-либо у наших ученых.

В силу вышесказанного отечественное профессиональное сообщество стоит сегодня перед выбором:

- Принять роль «провинции» мировой науки и, встав на «догоняющий» путь развития, «повторять хвосты» западной науки (Юревич, 2006). При этом теоретико-методологическое наследие российской психологии советского периода быстрее всего разделит судьбу артефактов умершей цивилизации.
- Перетолковать и «перекроить» наследие советской психологии по образу и подобию западной психологической науки.
- Осмыслить и раскрыть содержательный образ российской психологической школы, сложив-

шейся в советский период, ее место в мировой науке, открыв тем самым возможность существования и развития отечественной теории и методологии в ее самобытности и несводимости ни к одному из принятых за рубежом подходов.

Никто, кроме российских психологов, не сможет решить эту задачу в конструктивном плане. Отсюда следует, что проблема образа отечественной психологии в мировой науке – это, в первую очередь, проблема наших собственных представлений о ее достижениях и приоритетных позициях в познании психического, направлениях, тенденциях и перспективах развития.

Полагаю, что есть основания для признания российской психологии как одной из великих научных школ XX в., обладающей уникальной теорией и методологией, богатым опытом экспериментирования и эмпирических доказательств. При этом следует учитывать, что сегодня в этом вопросе доминируют иные точки зрения. Прошедший в сентябре 2006 г. в г. Сочи Международный форум ИП РАН «Образ российской психологии в регионах страны и в мире» показал, что в сознании профессионального сообщества существование отечественной психологии как самобытной школы не является бесспорным фактом. Подобная позиция *молодых* ученых объясняется тем, что ситуация, в которой происходит их профессиональное становление, настраивает, прежде всего, на активное усвоение опыта зарубежной психологии. Срастание отечественной науки с западной набирает силу и носит односторонний характер. А. В. Юревич пишет о том, что современная «отечественная социогуманитарная наука постепенно превращается в механизм трансляции знания (а также гипотез, интерпретаций, заблуждений и т. д.), созданного зарубежной наукой, в нашу социальную практику» (Юревич, 2004, с. 13). Отечественные ученые активно переводят, излагают, цитируют и включают в образовательные программы концепции западных авторов. Наш книжный рынок сегодня заполнен переводной зарубежной литературой, в том числе современными учебными изданиями, которые все шире используются в учебном процессе в российских университетах. К сожалению, в этих учебниках достижения отечественной психологии представлены крайне слабо.

Ситуация усугубляется тем, что в российской науке в настоящее время обозначился крен в сторону преимущественного развития прикладных направлений. Соответственно, переводятся и воспринимаются, главным образом, труды по прикладной психологии, причем тех ее областей, которые в силу отсутствия социального заказа и идеологических запретов в отечественной психологии советского периода были развиты недостаточно. При этом зарубежные концепции часто воспринимаются некритично и не соотносятся

с положениями отечественной теории и методологии.

Утрата целостности, общей теоретико-методологической основы, ослабление связей между направлениями и отраслями отечественной психологии проходят на фоне снижения авторитета естественно-научного направления, приоритетного в советской психологии, и интереса к нему (Психологическая наука в России в XX столетии..., 1997; Юревич, 2005).

В результате большинство молодых ученых осознанно или неосознанно воспринимают современную российскую психологию именно как «развивающуюся провинцию» мировой науки, подобно зарубежным коллегам. Психология советского периода не рассматривается ими как самобытная школа с оригинальной теорией и методологией.

Подобные воззрения характерны и для ученых старшего поколения. Дело в том, что долгое время мы не воспринимали отечественную психологию советского периода как единую научную школу, акцентируя внимание не на общих методологических основаниях и традициях, отличающих отечественную психологию в целом, а на различиях в теоретических подходах конкретных научных школ-исследовательских коллективов (А. Н. Леонтьева, Б. М. Ананьева, В. С. Мерлина и др.). В определенной мере это отражало общую тенденцию развития всех направлений мировой науки в период затухания кризиса психологии. Однако в отечественной психологии это проявилось с особой силой по причине выраженного парадигмального статуса нашей науки в советский период. В исследованиях ученых ИП РАН (Кольцова, 2002, 2008; Психологическая наука в России в XX столетии..., 1997) убедительно показано, что в результате многолетней работы в русле единой системы в советской психологии сложился общий методологический каркас, который выступал в качестве парадигмы, задающей направления развития, нормы и стратегию проведения исследований. Этот каркас обеспечивал интеграцию и систематизацию данных, полученных учеными, представляющими различные подходы и отрасли психологии. Методологическое единство и системность организации советской психологии не исключали разнообразия различных теоретико-эмпирических подходов и концепций, их полемику.

Сегодня думать, что мы – вся психологическая наука, уже трудно, если не невозможно (хотя дискуссии на прошедшем в Сочи форуме показали, что еще есть ученые старшего поколения, в глазах которых психоанализ, бихевиоризм и другие направления зарубежной психологии XX в. – всего лишь «отрасли» той науки, к которой эти ученые себя причисляют). Тем не менее, «геоцентризм», идущий из эпохи парадигмального развития отечественной школы, препятствует сегодня осознанию себя как одной из великих школ психоло-

гии – уникальной, но не единственной по своим подходам и разработкам (т. е. переходу к восприятию отечественной науки в рамках «гелиоцентрической» модели). В то время как выявление самобытности, отличности от других отечественной школы, ее полемического потенциала по отношению к положениям других школ необходимо для того, чтобы разработанные отечественной школой в советский период теория и методология заняли достойное место в формирующемся контексте мировой психологической науки. А. В. Юревич говорит, что единственный способ сделать нашу психологию интересной для Запада – творческое противостояние западной психологии на основе реализации пути развития, намеченного в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова и других классиков отечественной психологии (Юревич, 2006). В этом с ним нельзя не согласиться.

Действительно ли отечественная психология советского периода является самобытной школой?

Задавшись целью показать самобытность отечественной школы в контексте различных направлений мировой психологической науки, в поисках общих оснований для соотнесения теорий целесообразно обратиться к *биосоциальной проблематике*, так как именно она стала центральной для исследований человека и для практической психологии в XX столетии. Ускорение исторического процесса в XX в. привело к быстрым и радикальным изменениям в культуре. Биосоциальная проблема, традиционно понимаемая как соотношение в человеке вечного (биологического) и изменяющегося с течением поколений (социального), обрела новое измерение – соотношение сравнительно устойчивой человеческой психики с изменчивым социумом. Каждый период в развитии науки имеет своего рода «визитную карточку» – основную проблему, вокруг которой концентрируются усилия ученых, в русле решения которой достигаются максимальные научные достижения своего времени. «Нервом» психологических исследований и теорий XX–начала XXI вв. является биосоциальная проблема (Мироненко, 2002, 2005). С ее постановкой и решением могут быть соотнесены почти все важнейшие достижения психологии последнего столетия. Такова, например, модель Фрейда, где четкое разделение и противопоставление биологического и социального является центральным моментом и рассматривается как источник и причина развития и функционирования человеческой психики. Из неприятия представлений Фрейда возник неопрейдизм в разных его вариантах, а затем – гуманистическая психология, в контексте которых были предложены неантагонистические модели взаимоотношений биологического и социального. Непосредственное и прямое отношение к проблеме биологического и социального в человеческой психике представлено прак-

тически во всех крупных разработках в области общей, возрастной, педагогической, дифференциальной, клинической психологии XX столетия. Таким образом, представления о биологическом и социальном и их роли в детерминации человеческой психики, развиваемые различными школами, можно использовать в качестве *базиса для сопоставления* этих школ.

В этом плане отечественную психологическую науку отличает уникальная, исторически сложившаяся в силу социокультурных особенностей России, обусловленная достижениями российской физиологической науки рубежа XIX–XX вв., традиция четкого различения социального и биологического в человеке, рассмотрения социализации как запрета природного и естественного поведения, подход к культуре как к силе, выводящей человека за пределы власти законов природы; традиция подлинно диалектического подхода к проблеме развития человека, построенного на понимании развития как разрешения внутренних противоречий, заложенных в самой природе человека, а не являющихся результатом каких-либо дефектов социального окружения.

Основу такого подхода составило открытие И. М. Сеченовым центрального торможения как механизма задержки непосредственной реакции индивида на воздействие среды. Понятие центрального торможения позволило материалистически объяснить произвольность человеческого поведения, «способность личности противостоять непосредственным стимулам и мотивам, с тем, чтобы следовать собственной программе» (Ярошевский, 1996, с. 376). Большое значение для понимания закономерностей человеческого поведения имело открытие И. П. Павловым второй сигнальной системы. Слово как особый вид социально-условного сигнала становится главным регулятором человеческой психики, подчиняя человеческое поведение и сознание уже не законам природы, а социуму и запечатленной в языке культуре. «Учение о борьбе за существование, – писал К. А. Тимирязев, – останавливается на пороге культурной истории. Вся разумная деятельность человека – одна борьба – с борьбой за существование» (Тимирязев, 1949, с. 596).

Подход к социальному как к силе, отменяющей биологическую детерминацию поведения человека, ярко проявляется в работах классиков отечественной психологии, что позволяет говорить о качественных отличиях отечественных психологических теорий от концепций зарубежных авторов.

Так, в отечественной науке сложилось представление об *индивидуальном развитии человека*, как о процессе, построенном на взаимодействии двух потенциально противоречивых программ: биологической (видовой) и социальной (заложенной в культуре и усваиваемой путем интери-

оризации). Такое понимание природы человека и законов его развития воплощено в концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1968). Интегратором биологической и социальной программ развития является сам человек, индивидуальность, которая выстраивает уникальный вариант жизненного пути и собственного психофизиологического развития. Этот взгляд является альтернативным общепринятому в традиционных европейских и американских теориях представлению о единой видовой программе развития человека, на реализацию которой социум может лишь влиять, способствуя, либо (чаще) препятствуя ее воплощению тем или иным образом. Такой взгляд на проблему просматривается в основании теорий У. Джемса, Э. Фромма, Э. Эриксона, А. Маслоу и др. (при всех их частных различиях) (Мироненко, 2000, 2002, 2005).

В контексте проблемы индивидуального развития заслуживает внимания диаметрально противоположность подходу, сложившемуся в западной науке, взглядов классиков отечественной школы на место и роль в структуре индивидуального развития *функциональной специализации* человека и специфического развития психофизиологических функций в процессе формирования субъекта профессиональной деятельности. Западная традиция в этом вопросе находит воплощение в работах К. Г. Юнга. Общество, по его мнению, добиваясь своего прогресса, использует человека в его профессиональной деятельности всегда односторонне: лишь определенная группа психических функций при этом оказывается задействованной и развиваемой. К тому же, обычно востребованы как раз те функции, которые от природы более сильны. Юнг полагает, что такое одностороннее развитие нарушает природную сбалансированность личности, порождает дисгармонию и страдания. Он приходит к заключению: прогресс общества достигается ценой своего рода «культурных увечий» человека, нарушения природного равновесия в нем различных способностей: «Как поражение массы было открытой раной античного мира, так рабство неполноценных функций является неизлечимой кровавой раной в психическом современного человека» (Юнг, 1995, с. 108). К. Г. Юнг цитирует Ф. Шиллера: «Я ясно вижу преимущества, которые нынешнее поколение, рассматриваемое как единое целое, имеет на весах рассудка перед лучшими мужами прошлого. Однако состязание должно начаться сомкнутыми рядами, и целое должно быть сравниваемо с целым. Кто же из новых выступит вперед, дабы сразиться один на один на приз человечества с каким-либо афинянином?» (цит. по: Юнг, 1995, с. 105).

Прямо противоположный подход воплощен в концепции индивидуальности Б. Г. Ананьева. Специализированное развитие функций рассматривается им как единственно возможный путь до-

стижения общей стабилизации и гармонизации развития человека, формирования цельной структуры человеческих качеств, всегда индивидуально неповторимой.

В этой связи отметим, что и культурно-историческая теория Л. С. Выготского, признанная зарубежными коллегами, воспринимается ими не во всей своей полноте. Воспринята она лишь в части описанного им механизма овладения культурой, но не в аспекте понимания роли и места культуры в формировании личности, составляющего революционный пафос этой теории: «...культурно-историческую концепцию Выготского мог создать только человек, живший в эпоху революционных перемен, атеист, свято веривший в возможность „формирования нового человека“ в рамках марксистской психологии, т. е. исповедовавший иудейско-христианскую идею мессианства в ее новой сайентистской форме» (Петренко, 2002, с. 16). Так что и здесь имеется основа для разворачивания диалога с позиций отечественной школы.

Принципиально отличается от традиционного для западной науки и трактовка в отечественной психологии проблем творчества и самореализации человека. В рамках подходов, односторонне трактующих человека как существо или полностью биологическое, или обладающее социальностью, которой ничто не противопоставлено, и которая, по сути, является лишь новой формой общеизвестного, личность рассматривается как нечто, существующее и развивающееся по единым для всех законам, присущим либо в целом биологическому виду, либо некоторой культурно-исторической общности как его разновидности. Соответственно, смысл жизни человека определяется стремлением к единой для всех цели, сводится к решению общечеловеческих задач. При такой постановке вопроса индивидуальное человеческое сознание ставится в общий ряд прочих уровней психической регуляции и лишается самостоятельного смысла и значения. По сути дела, рефлексия становится лишь средством в процессе выполнения индивидом программы служения общности. Парадоксальным образом в западной психологии с ее культом индивидуального бытия индивидуальная свобода приобретает статус эпифеномена, оказывается свободой в выборе средств, но не целей (Мироненко, 2001).

Признание человека существом активным в русле гуманистической психологией не означает еще раскрытия его истинной природы, присущего ему творческого, созидающего начала. В контексте гуманистической психологии проблема качественного отличия человека как существа, изменяющего мир, от животного, приспособляющегося к миру, не только не решена, но и не поставлена (Мироненко, 2000, 2002, 2005).

Только в отечественной теории биосоциального развития человека подлинный смысл и зна-

чение приобретают сознание человека, механизм рефлексии. Оказавшись в зоне пересечения двух потенциально противоречивых законов – природы и общества, человек обретает статус подлинного хозяина своей судьбы. Индивидуальное сознание человека здесь уже не только рассматривается в ряду прочих форм психического отражения, но обретает собственную важнейшую функцию, определяя контекст бытия, в котором существует и самореализуется личность: «Детерминизм не есть предопределенность, детерминация... не дана изначально в готовом виде, а, напротив, формируется субъектом как самоопределение в ходе деятельности, поведения и т. д.... детерминизм человеческой активности не исключает, а предполагает свободу» (Брушлинский, 2000, с. 46).

В свете отечественной теории новое звучание приобретает и проблема ответственности человека за свой выбор, собственные поступки. Самоопределяющийся субъект, будь то отдельный человек или человечество в целом, уже не застрахован от ошибок и ответственности за них ни известной безошибочностью инстинктивного природного поведения, ни безальтернативностью социальных ролей и культурных норм (Мироненко, 2001).

В русле развития отечественной теории, основываясь на принципах субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинский предложил модель механизма функционирования человеческой психики, отличного от функционирования психики животного. Активная борьба животного за существование под контролем естественного отбора осуществляется на основе обратных связей, «подкрепляющих» механизмы поведения, соответствующие наследственно фиксированным эталонам выживания, размножения и т. п.: «...механизм обратных связей непосредственно основан на изначальной заданности эталона, заранее устанавливающего способ прямого сравнения промежуточных и конечных составляющих регулируемого процесса» (Брушлинский, 1999, с. 119). Саморегуляция человека, в отличие от животного, «осуществляется безотносительно к любому заранее выбранному масштабу, эталону, критерию и т. д.» (там же). Мыслительная деятельность человека, регулирующая его поведение и определяющая поступки, осуществляется не столько как поиск средств для достижения поставленных целей, сколько как определение целей и их корректировка в процессе деятельности.

В заключение отметим, что именно отечественная теория в силу специфики своего подхода к проблеме биосоциальной природы человека обеспечивает, что немаловажно, и возможность формирования *оптимистической картины мира* у современного человека. Упор на культурной формируемости «лица» человеческой психики, на отсутствии природной заданности свойств и самой структуры личности создает благоприят-

ные предпосылки для конструктивного подхода к инновационным явлениям в развитии культуры, которые радикально меняют облик современного мира, тем самым, порождая психологические проблемы адаптации человека к новым условиям существования. Так, дивергенция ценностных ориентаций в современном мире драматически противоречит основным постулатам западных теорий, несовместима с развиваемыми в них представлениями о должном, рассматривается как аномалия, требующая исправления. Такой подход порождает смятение в отношении идеалов и ценностей, свидетелями которому мы являемся в современном мире, осознающем себя в своей мультикультуральности, множественности цивилизаций, основанных на различных системах ценностей. Сказки об общечеловеческих ценностях уже мало кого убаюкивают, в то же время налицо отсутствие психологической готовности людей адекватно понимать друг друга и взаимодействовать в ситуации множественных и неопределенных ценностных ориентиров. С точки зрения отечественной школы, расхождение базовых ценностей получает объяснение как нормальный и естественный феномен. На основе такого подхода возможен поиск диалога и развитие понимания между разными культурными общностями.

Можно заключить, что отечественная школа советского периода, несомненно, самобытна и в большой степени, как это присуще великим теоретическим школам, обладает потенциалом интеллектуального вызова оппонентам, достаточным для разворачивания продуктивной полемики. Отечественные теория и методология являются остро актуальными в контексте современных тенденций развития мировой науки и обладают существенным потенциалом развития. Для того чтобы российская психология была воспринята мировым профессиональным сообществом в таком имидже – как самобытная школа – необходима многоплановая и настойчивая работа профессионального сообщества. Особое значение имеет переход профессионального самосознания: от аморфных общих идей о том, что представляет собой российская психология в контексте мировой науки, к образу четкому и дифференцированному, от понятия, по сути, географического, к понятию концептуальному.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. № 5.
- Брушлинский А. В. Гуманистичность психологической науки // Психологический журнал. 2000. Т. 2. № 3.
- Кольцова В. А. Системный подход и разработка проблем истории отечественной психологической науки // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 2.
- Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.
- Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека. М., 1935.
- Мироненко И. А. Теория Б. Г. Ананьева в контексте современной зарубежной психологии развития личности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4. СПб., 2000.
- Мироненко И. А. Современные взгляды на биосоциальную природу личности и самореализация // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. СПб., 2001.
- Мироненко И. А. Биосоциальная проблема в контексте современной психологической науки // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6. СПб., 2002.
- Мироненко И. А. Об интеграции психологического знания // Вопросы психологии. 2004. № 3.
- Мироненко И. А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психологический журнал. 2005. № 1.
- Петренко В. Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3.
- Петровский А. В. Психология в России. XX век. М., 2000.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.
- Тимирязев К. А. Избр. соч. В 4 т. Т. 3. М., 1949.
- Юнг К. Г. Психологические типы. СПб., 1995.
- Юревич А. В. Социогуманитарная наука в современной России: адаптация к социальному контексту. М.: ГУ ВШЭ. Препринт WP6/2004/02. Серия WP6.
- Юревич А. В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или раскачанный маятник // Вопросы психологии. 2005. № 2.
- Юревич А. В. Социальные и когнитивные источники парадокса // Образ российской психологии в регионах страны и в мире: Материалы Форума. М., 2006.
- Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь. М., 1996.
- Encyclopedia of Psychology / Ed. R. J. Corsini. V. 1–4. N. Y., 1994.
- Tele-interviews // European Psychologist. 2000. V. 5. № 2.

ДОКАЗАТЕЛЬНОСТЬ В ПРИКЛАДНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ УНИКАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ: ИСТОРИКО-НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ

О.Г. Носкова (Москва)

Состояние разработки современной прикладной психологии

Современная прикладная психология – это совокупность направлений, ориентированных на задачи практики разных областей общественной жизни. К ней относятся разработки в области инженерной психологии и психологии труда, эргономики, прикладной социальной и клинической психологии. Получили общественную поддержку различные виды индивидуального, семейного и профессионального психологического консультирования. В 80-е и особенно в 90-е годы XX в. психологический консалтинг охватил сферу менеджмента в разных производственных организациях. Сегодня психологи востребованы в системе МВД, МЧС, в армии, в сфере политики, гражданской и военной авиации, космонавтике, на транспорте. По мере преодоления экономического кризиса, сопутствовавшего смене политических, правовых и экономических основ общественной жизни, упрочения принципов демократии востребованность прикладной психологии возрастает все более интенсивно.

Несмотря на то, что профессия психолога-практика становится массовой, растет количество работ в этой области, их качество и эффективность не всегда соответствуют необходимому уровню.

Наряду с психологами-профессионалами, сфера психологической практики (по направленности) активно осваивается всякого рода магами, шаманами, потомственными колдунами, ясновидящими, астрологами и экстрасенсами. В прикладную психологию оказались вовлеченными люди, не имеющие базового психологического образования (инженеры, врачи, педагоги).

Следует отметить, что психологическая практика в нашей стране находилась в состоянии «анабиоза» с середины 30-х до конца 50-х годов XX столетия. Да и в последующие десятилетия психологам-практикам было чрезвычайно сложно работать в условиях идеологического диктата, оторванности от опыта своих предшественников (психотехников и педологов, специалистов в области научного управления), относительной изоляции от мировой прикладной психологии. Указанные обстоятельства объясняют особую остроту методологических и теоретических дискуссий на современном этапе развития отечественной прикладной психологии. В условиях демократии в первую очередь сами психологи должны быть озабочены доказательностью своих заключений, прогнозов, рекомендаций и коррекционно-воздейственных мер.

Методология и теория прикладной психологии

Нашей целью является рассмотрение некоторых дискуссионных вопросов прикладных психологических исследований.

Так, слабо проработанной является *методология прикладной психологии* в целом и ее частных направлений. В профессиональном психологическом сообществе сохраняется приоритет научной теории как высшей ценности по сравнению с прикладными разработками. Тезис о «единстве теории, практики и научных исследований» (Ломов, 1984, 1996), справедливый в своей основе, требует, на наш взгляд, дополнения и развития. Дело в том, что далеко не всегда фундаментальная научная теория может быть непосредственно использована в качестве готового основания для решения практических задач. Часто практикам приходится адаптировать общую теорию, проводить научные исследования для уточнения ее положений применительно к объекту воздействия, и только на основе созданной *оперативной объяснительной модели конкретной реальности* (личности, формы деятельности, конфликта, случая и пр.) далее строить программу прогноза, коррекции, трансформации среды, средств деятельности и пр. При этом психолог-практик использует не только фундаментальные научные идеи и существующие технологии, но и собственные, интуитивно найденные, свойственные его когнитивному стилю приемы. Нередко молодые психологи, приступив к самостоятельной работе и обнаружив, что теории, которые они изучали в университетах, сложно использовать «напрямую», либо «берут на вооружение» эклектическую позицию, либо осуществляют поиск «работающих» методов, либо становятся адептами технологий, «упакованных», согласно достижениям современного рекламного бизнеса, и представляющихся им наиболее подходящими. В условиях рыночных отношений опытные психологи-практики не торопятся делиться со своими коллегами накопленным практическим опытом. И это также усугубляет познавательную ситуацию, препятствуя осмыслению, обобщению и оценке практического опыта, тормозя подготовку новых поколений практических психологов (Климов, 1998). Как представляется, такое отношение к делу отражает незащищенность отдельных практиков, их оторванность от профессионального сообщества и слабую активность последнего.

Среди психологов встречаются и те, кто сомневается в необходимости специальной научной

теории для прикладной психологии, утверждает, что, скорее, можно говорить об особой *практико-ориентированной методологии*. Такой вывод вытекает из понимания науки исключительно как знания об общем, типичном. При этом знания об уникальных, конкретных объектах рассматриваются как некие сведения, опыт, не обладающие признаками научности. Это объясняется тем, что психолог-практик оказывается в особой познавательной ситуации (по сравнению с исследователем, придерживающимся академических традиций). Его цель – решить поставленную задачу, что требует объяснения сути конкретного явления, понимания данной личности или социальной группы, конкретного вида деятельности или организации. Как отмечает Е. А. Климов, психолог-практик до начала планирования активных воздейственных мер должен разобраться в сути казуса, выполняя при этом мыслительную операцию подведения конкретного материала под понятие некоей теории (там же). Но не всегда общая теория содержит необходимую типологию. Возможно, что реальный казус обладает новыми признаками и/или их сочетанием, и существующие теории требуются соответствующим образом расширить или трансформировать. Соответственно, анализ конкретного случая может потребовать от психолога-практика специального исследования, результатом которого должно стать построение *оперативной объяснительной модели исследуемого явления*. Способ построения заключения (как итога обобщения данных об объекте прогноза или воздействия) составляет, на наш взгляд, важную часть *специально-научной теории (а не методологии)*. При этом *общепсихологические теории* выступают для психолога-практика в роли фундаментальных, базовых, контекстных, помогающих выстраивать научную картину исследуемой реальности, но *недостаточных* для практика.

Номотетическое и идиографическое исследование

Указанная выше оппозиция познания общего и особенного в исследуемой реальности в начале XX в. получила форму противопоставления номотетического (от гр. «*nomos*» – закон) и идиографического (от гр. «*idios*» – собственный, частный и гр. «*idioma*» – особенность) исследований. Эти типы научного исследования были введены немецкими философами Виндельбантом и Риккертом (цит. по: Штерн, 1998, с. 13). В первом случае исследование направлено на выделение общих закономерностей, типичного в изучаемом явлении, во втором случае в центре внимания – особенное, своеобразное, конкретно-специфическое, уникальное явление. С этой точки зрения, психолог-практик, по сути, выявляет своеобразие конкретного явления (уникальной личности ре-

бенка, профессионала, больного и пр., конкретной профессиональной деятельности, социальной ситуации, организации и т. д.), которое следует понять, прогнозировать его будущее развитие, оптимизировать, изменить в связи с поставленной практической задачей. Таким образом, он имеет дело с идиографическим знанием. Номотетическое (общепсихологическое) научное знание при этом используется им в форме базового (фундаментального), фонового (или контекстного) научно-познавательного ресурса, который является, безусловно, необходимым для построения картины исследуемой реальности, но недостаточным для успешной практической работы.

До сих пор в университетах дипломированных специалистов готовят преимущественно к научно-исследовательской деятельности номотетического плана, а не к работе в качестве психолога-практика. Студенты учатся научно проверять гипотезы, используя статистический анализ множества казусов, но они слабо вооружены технологиями и опытом описания и качественного анализа «отдельных случаев», построения не случайного, а обоснованного, доказательного суждения о конкретной личности и деятельности. Этого нет и в стандартах подготовки профессиональных психологов.

Историко-психологический анализ проблемы

Историко-научный анализ опыта построения теории и методологии научного познания общего, типичного и конкретного, особенного может быть, на наш взгляд, полезным для развития современной прикладной психологии. Возьмем для примера идеи двух выдающихся мыслителей начала XX в., непосредственно связанные с обсуждаемыми проблемами. Первый – наш соотечественник, А. А. Богданов (1873–1928), разработавший «всеобщую организационную науку» – «тектологию» (Богданов, 1913, 1989), призванную служить в роли «методологии научного познания» сложноорганизованных системных объектов в связи с решением актуальных, социально важных задач практики. Второй – западноевропейский персонолог начала XX в., В. Штерн (1871–1938), автор широко известного руководства «Дифференциальная психология...» (1911, 1921, 1927, 1998), которое направлено на вооружение психологов-практиков научными методами получения сведений о конкретной личности в целях психотехники.

В современной истории организационных учений, теории систем пальма первенства отдается работам А. А. Богданова (Малиновского) (Красный Гамлет..., 1994; Носкова, 1997, 1998–1999; Садовский, 1995; Урманцев, 1995; и др.). В 1970–80-е годы, когда системный подход интенсивно осваивался в нашей стране разными науками, в том числе психологией, по идеологическим соображе-

ниям было опасно апеллировать к тектологии. На сколько нам известно, лидер внедрения системного подхода в психологию, Б. Ф. Ломов хорошо знал и ценил тектологию Богданова. Но, учитывая отношение к творчеству Богданова, установившееся в среде советских философов-марксистов со времен его критики В. И. Лениным (Ленин, 1908), предпочел, развивая в психологии *идеи системного подхода*, не вступать в дискуссию о том, кто был в этой области ведущим разработчиком и пионером. Б. Ф. Ломов находил истоки системной методологии в работах К. Маркса, И. М. Сеченова, И. П. Павлова и других выдающихся мыслителей и ученых. И это вполне оправдано, ибо идеи системности «носились в воздухе».

Для целей нашего анализа предпочтительнее использовать тектологию. Психическая реальность, по общему признанию современных психологов, имеет сложное системное строение. Человек как субъект психической деятельности, группа, деятельность, производственная организация и т. д. – это системно организованные, сложные по своей природе объекты, к которым применимы идеи, законы, принципы и методы тектологии (Богданов, 1969). Учение Богданова может выступать в роли методологии научного познания такого рода системных образований. На наш взгляд, тектология вобрала в себя лучшее из позитивизма начала XX столетия. Согласно этой концепции, любое научное знание является относительным (а не абсолютным) во времени и в содержательном плане с позиции практической ориентации исследователя, выбирающего, в зависимости от решаемой практической задачи, точку отсчета, масштаб обобщенности используемых единиц анализа и понятий. Согласно тектологии, сложно структурированные, системные по своей природе объекты *всегда являются уникальными и неповторимыми*. Неповторимость этих объектов обусловлена законами их существования и развития: накопления системных противоречий; дифференциации; образования новых структурно-функциональных связей и элементов в объекте по принципу дополненности. Развитие системного объекта в динамично меняющейся среде, выступающей в роли метасистемы, является, по Богданову, необратимым, порождающим его уникальность и неповторимость, что обусловлено своеобразием характера взаимодействия объекта с изменяющейся средой. В этом смысле любое фундаментальное знание охватывает исследуемую реальность *не полно, а избирательно*, а научно-теоретические модели исследуемых объектов всегда беднее конкретной реальности и опираются на анализ отдельных ее аспектов. Мера общности или конкретности, целостности модели исследуемого явления должна быть удобной для практика, обеспечивать понимание и объяснение природы изучаемой реальности. Это определяется социальной ролью науки,

которая, согласно Богданову, должна служить познавательным орудием в жизнедеятельности общества как коллективного субъекта.

В целях построения научной картины уникальных объектов реальности, имеющих системную природу, в тектологии предлагалось использовать *исторический метод, нацеленный* на реконструкцию особенностей возникновения и развития объекта в течение периода времени, предшествующего моменту научного развития объекта исследования. Это позволяет выявить своеобразие предшествующего развития, способности взаимодействия объекта со средой, характер его «активностей» и «сопротивлений» в противостоянии динамической агрессивной среде, а также удержание собственной целостности, ее тектологической границы в противовес деструктивным внутренним активностям самого объекта. Понимание природы, генезиса и особенностей активности системного объекта, своеобразия его существования может служить основой достоверных предположений о тенденциях будущих форм его развития. Таким образом, тектология на уровне общенаучной методологии помогает психологу-практику строить объяснительную модель исследуемого объекта, осуществлять объективную оценку его актуального состояния и прогнозировать тенденции дальнейшего развития.

В результате бурного развития психологической практики в конце 80–90-х годов XX в. многие отечественные ученые настоятельно выделяли различия *гуманитарной и естественно-научной парадигм*, подчеркивая ограниченность использования методологии науки, соответствующей идеалам естественнонаучного исследования, в гуманитарных науках. В начале XX в. В. Штерн указывал на существование объектов, обладающих свойствами «личности» или «вещи», что определяет соответствующие их природе различия в методах познания (1906). В этот период труды Штерна для многих психологов служили образцом научно-психологической теории и методологии доказательного познания уникального объекта (личности), что, в частности, подчеркивал Л. С. Выготский (1927).

Отметив недоступность непосредственного суждения психолога о психике другого человека, Штерн (в соответствии с опытом, накопленным в практико-ориентированной функциональной психологии конца XIX – начала XX вв.) выделил в качестве единиц анализа в дифференциальной психологии «целенаправленный поведенческий акт», или *действие*. Процесс выполнения и результат действия могут быть доступны наблюдению, а обнаруживаемые при этом феномены («признаки») выступают в роли качественных и количественных симптомов психических явлений, свойственных испытуемому, но скрытых от внешнего наблюдателя.

Штерн обозначил два подхода к получению эмпирических фактов о психологическом своеобразии личности: *этиологический* и *симптоматический*. Первый нацелен на выявление каузальных связей феноменов (поведенческих признаков) и психической реальности, недоступной непосредственно внешнему наблюдателю. При этом он рекомендовал использовать, наряду с опросом и наблюдением, метод тестов («*испытательный эксперимент*»). Характеристики результата и процесса выполнения тестовых заданий при их содержательном анализе и психологической интерпретации выступают в качестве косвенных симптомов скрытых от исследователя психических явлений. Во втором подходе признаки поведенческих актов испытуемых не обсуждались содержательно заранее, но зачислялись в группу *симптомов*, если устанавливалась статистическая связь их изменчивости с выраженностью предполагаемых психологических характеристик.

Л. С. Выготский высоко оценил преодоление практическими психологами «постулата непосредственности», состоявшее в изобретении метода тестов, направленного на получение относительно объективных, опосредованных (а не *непосредственных*, как это было в школе В. Вундта) данных о психике, причем не своей собственной, а другого человека. Выготский считал это методологическим прорывом в развитии научной психологии, ее важным завоеванием.

Косвенное суждение об особенностях психики испытуемых по своеобразию обнаруживаемых при их обследовании феноменов В. Штерн предлагал соотносить также с данными анамнеза (истории жизни личности до момента обследования). В его «Дифференциальной психологии...» (1911) особо выделялась группа *исторических методов* исследования (анализ биографий, «резонанс-метод» и др.). Уверенность психолога в адекватном представлении о психологическом своеобразии конкретной обследуемой личности обеспечивалась технологией *психографирования*, в рамках которой проводилось несколько разделенных во времени срезовых тестовых обследований (с получением ряда «поперечных» *психограмм*), позволявших составить «*продольную*» *психограмму* личности, отображающую тенденции ее развития во времени. Кроме того, составлялась «общая психографическая схема» в исследовании конкретной личности и ее частные аналоги, включающие совокупность признаков, важных для психолога, решающего специфичную практическую задачу. Так, в частности, при проведении профессионального отбора из общей психографической схемы в психограмме выделялись лишь «профессионально важные признаки». В оперативном обследовании конкретной личности психолог-практик мог использовать компактные, не требующие

длительного времени методы, с помощью которых он получал информацию об испытуемом. Отдельная личность (ребенок, взрослый, больной человек, преступник, гений, политик и т. д.), согласно Штерну, представляет собой «микрокосмос», многосложную реальность, заслуживавшую специального научного изучения. И многие области общественной жизни (образование, медицина, судебная практика, религия, экономическая жизнь, искусство) в этом нуждаются. Психологическое исследование должно иметь целью понимание и объяснение своеобразия конкретной личности (задачи *психографии*) или проведение сопоставительного исследования нескольких личностей в рамках *сравнительной (компаративной) психографии* как разделов штерновской дифференциальной психологии. Для ученого было важно обосновать право дифференциальной психологии (включавшей исследование вариативности отдельных признаков, выявление их корреляционных связей, общую, частичную и сравнительную психографию) считаться *наукой* в то время, когда это понятие относилось только к общей психологии с ее изучением общих законов психического и трактовкой эмпирических отклонений от них как артефактов. Однако, похоже, что психологическое изучение отдельных случаев, научное объяснение частных феноменов и сегодня многими психологами выводится за пределы научной психологии, расценивается, скорее, как экспертно-диагностическое *искусство* практикующих специалистов.

Проблема доказательности в практической психологии

В настоящее время, как нам кажется, центральной методологической проблемой становится поиск *способов обеспечения доказательности психологической практики*, ее рекомендаций, основанных на психологических исследованиях в рамках гуманитарной парадигмы.

Значительный вклад в развитие современной методологии психологической практики внесла конференция 2004 г., посвященная психологической (и в целом гуманитарной) экспертизе (Экспертиза..., 2006). В практической работе психолог по необходимости выступает в роли индивидуального эксперта на этапе выявления сути проблемы клиента и его психологических особенностей. Он оказывается экспертом, приступая к решению задачи рационализации конкретных видов деятельности профессионала, группы работников, организации как целого. Речь идет здесь не о сборе мнений случайных респондентов, а о *проведении специализированного исследования конкретного случая* в целях раскрытия его природы, генезиса и тенденций дальнейшего развития. В создании такого рода объяснительной

модели объекта помощи, воздействия (как оперативной, так и развернутой во времени, требующей длительного изучения) психолог использует свою интуицию, индивидуализированные формы упорядочивания профессионального опыта. Доказательность, обоснованность такого рода работы определяется профессиональным опытом психолога, его социальным статусом, уровнем ответственности.

Выводы

Подводя итоги, следовало бы признать, что в настоящее время (как и в начале XX в.) именно *психологическая практика* остается ведущим двигателем развития психологической науки. Однако сегодня она представлена не отдельными пионерскими начинаниями (как в период становления психотехники), а широким спектром разработок, ориентированных на решение разнородных по содержанию задач, в разной степени формализованными практико-ориентированными технологиями и их научно-методологическим обеспечением. В этой связи представляется актуальной историко-научная рефлексия опыта, накопленного в истории прикладной психологии, рассмотрение проблемных вопросов специально-научной теории и методологии, общих и специфичных для каждой из ее отраслей. При этом центральной остается проблема научной обоснованности рекомендаций психологов, доказательности их выводов с учетом оценки эффективности внедрения психологических технологий и соблюдения этических норм. В противном случае неизбежно «сползание» уровня психологической практики к шаманству, мошенничеству и утрата доверия общества к научной психологии.

Литература

Богданов А. А. Всеобщая организационная наука (тектология). М., 1989.

Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Л. С. Выготский. Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 291–436.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1998.

Красный Гамлет. Опыт коллективного анализа творческого наследия Александра Богданова // Вестник Российской академии наук. 1994. № 8. С. 738–752.

Коргунюк Ю. Г. «Материализм и эмпириокритицизм» и его критики // Вопросы философии. 1991. № 12. С. 27–38.

Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии // В. И. Ленин. Полн. собр. соч. Т. XVIII. 5-е изд. М., 1961.

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

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М.–Воронеж, 1996.

Носкова О. Г. Тектология А. А. Богданова и прикладная психология // Мир психологии. 1997. № 3. С. 195–215.

Носкова О. Г. А. А. Богданов и психологическая наука (К 125-летию со дня рождения) // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 1998. № 4. 1999. № 1.

Садовский В. Н. Эмпириомонизм А. А. Богданова: забытая глава философии науки // Вопросы философии. 1995. № 8.

Урманцев Ю. А. Тектология А. А. Богданова и общая теория систем // Вопросы философии. 1995. № 8.

Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М., 1998.

Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М., 2006.

Stern W. Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. Leipzig, 1906.

Stern W. Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig, 1911.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX СТОЛЕТИЙ

О. В. Севостьянов (Волгоград)

Роль психологического образования в становлении и развитии научного психологического знания.

Основой гуманитарной культуры общества является существующая в нем система образования. Как социально-культурный феномен образование представляет собой процесс воспроизводства социально значимых качеств, навыков, умений, мировоззрения и ценностей личности. Состояние

системы образования является показателем доминирующих в обществе на данном конкретном этапе его развития представлений о социальных функциях индивида. Программа образования моделирует систему основных свойств социальной системы, а его целью является развитие способностей человека путем систематически осуществляемых, целенаправленных психолого-педагогических воздействий.

В ходе развития образования возникают различные его виды, увеличивается продолжительность образовательного процесса. Кроме дифференциации образования на среднее и высшее, а также гуманитарное и естественное, возникает его специализация относительно разных направлений знания (математическое образование, биологическое, философское, юридическое и т. д.).

В литературе все чаще употребляется понятие «психологическое образование». Если вначале оно касалось только учителя и полученных им знаний в педагогическом учебном заведении, то постепенно сфера его использования расширилась, и в настоящее время оно трактуется как приобретение систематических знаний по психологии и их применение на практике.

Преподавание психологии в духовных и светских учебных заведениях России началось, когда отечественная психология еще не оформилась как особая отрасль знания. Поэтому можно утверждать, что развитие психологического образования способствовало становлению психологии в нашей стране (такая же закономерность прослеживается и в странах Европы).

Можно выделить ряд факторов, способствующих влиянию психологического образования на психологию.

Во-первых, потребности психологического образования стимулировали развитие разных отраслей психологии, так как для преподавания были нужны учебники. В свою очередь, в процессе их создания оформлялись и проводились в систему психологические воззрения. Вот почему самые ранние книги по психологии – это по преимуществу учебники и различного рода пособия.

Во-вторых, развитие психологического образования в нашей стране на ранних этапах с необходимостью приводило к активному заимствованию учебников из стран, где психология была более развита (Италия, Германия).

В-третьих, преподавание психологии стимулировало подготовку кадров¹.

В-четвертых, психологическое образование приводило к расширению психологических знаний и проникновению психологии в смежные с нею дисциплины. Например, М. В. Ломоносов, получив психологические знания в Киево-Могилянской духовной академии, использовал их при подготовке курса риторики. Примечательно, что его последователь, читавший этот курс в Московском университете, А. Глаголев, назвал его очень психологично – «Теория словесности, выводимая из начал психологии» (1834).

Стимулирующая роль психологического образования в становлении и развитии научного психологического знания прослеживается на протяжении всей истории психологии, хотя на различных

ее этапах она появлялась по-разному (Рыбников, 1943, с. 42).

Психологическое образование в России в XVIII столетии

Преподавание психологии в России в начале XVIII в. осуществлялось в светских и в духовных учебных заведениях. Уровни психологического образования были различны: это было и систематическое образование (согласно нормам и возможностям того времени), получаемое путем специального обучения в средних и в высших учебных заведениях, а также эпизодические знания, приобретаемые в процессе самообразования.

В начале XVIII столетия психологическое образование в высших учебных заведениях было представлено в двух духовных академиях (Киево-Могилянской и Славяно-Греко-Латинской). При этом значительно возросло число средних духовных учебных заведений – семинарий. Так, в первой трети XVIII в. были открыты: Московская греческая школа, Харьковский коллегиум, семинарии в Петербурге, Нижнем Новгороде, Твери, Казани, Суздале, Коломне, Вятке, Чернигове и в других городах. При организации деятельности духовных школ местные архиереи руководствовались Духовным регламентом, разработанным Феофаном Прокоповичем (1721). Обучение в школах продолжалось 8 лет и включало изучение философии и психологии (Пелех, 1955). Большинство преподавателей, работавших в семинариях, были выпускниками Киевской и Московской академий, хотя некоторые из них закончили Черниговский коллегиум. С 1723 г. Святой Синод распорядился обращаться за учителями и в Нижний Новгород, определив, тем самым, статус этой школы как своеобразного педагогического семинария.

В духовных семинариях философия изучалась два года и включала пять частей: диалектику, или логику, физику, психологию, метафизику и этику. Философия преподавалась на латинском языке на основе рукописных записок, составленных по академическим лекциям. В качестве учебников философии выступали конспекты: согласно академической традиции, до середины XVIII в. каждый профессор должен был готовить самостоятельный философский курс, основанный, главным образом, на произведениях Аристотеля (Григорьев, 1900).

Преподавание философии и психологии в светских высших учебных заведениях начинается с момента учреждения Академии наук. Так, в учебный план исторического (третьего) курса включены философские дисциплины, хотя их постановка была неудовлетворительной – преподавателей не хватало, студентов было мало (Рыбников, 1943). Только с открытием Московского университета психология вводится в состав систематически изучаемых

¹ На ранних этапах их готовили в основном в странах Европы: в Польше, Чехии, Италии и Германии.

учебных предметов. При Московском университете были созданы две гимназии; одна – в Москве, другая (по образцу московской) – в Казани. Как в университете, так и в гимназиях преподавалась психология. Таким образом, с образованием Московского университета и двух гимназий при нем светское психологическое образование в нашей стране приобрело постоянный и устойчивый характер и не прерывается по настоящее время (Исторический обзор..., 1902).

Наряду с государственными, существовали также частные школы. Так, в 1703 г. в Москве открылась разноязычная школа-гимназия пастора Эрнста Глюка. В 1706 г. в ней обучалось 300 учеников, и в число учебных дисциплин были включены философия и психология. К сожалению, такие случаи были единичны. В основном же психологическое образование давалось в государственных или духовных учебных заведениях (Алешинцев, 1912).

Психологические знания учащиеся получали не только в курсе философии, но и при изучении других учебных предметов. Обширный психологический материал содержался в лекциях и учебных пособиях по физиологии, разрабатываемых профессорами-физиологами и врачами. Вместе с тем и собственно психологические курсы того времени также включали экскурсии в физиологию. Например, профессор Ф. Керестури в работе «О чувствованиях, доставляющих человеку необходимую помощь, как в сохранении здоровья, так и в избавлении от болезней» (1778) рассматривал вопрос о возникновении ощущений в филогенезе. В Московском университете ярким представителем данного направления являлся А. Глаголев.

Психологическая проблематика рассматривалась также университетскими профессорами в педагогических трудах и лекциях.

При Московском университете была создана типография, которая должна была обеспечивать образовательный процесс, а также служить делу просвещения в России. Издание журналов и оригинальных научных трудов имело большое значение для культурного развития России. В периодической печати можно было более смело высказываться по тому или иному вопросу, так как часто профессора и студенты скрывали свое имя под псевдонимами или вообще не подписывались (Рождественский, 1903).

Одним из популярных учебных пособий в духовных и средних учебных заведениях был учебник Х. Баумейстера «*Elementa Philosophiae recentioris*», переведенный в 1780-е годы по частям на русский язык (Баумейстер, 1789)¹. Психологические знания излагались в основном в его третьей части, включающей пневматологию (учение о духе),

психологию (учение о душе) и «богословию естественную». Ученым духовенством, а в начале XIX в. и гимназическими преподавателями учебник оценивался весьма высоко. Курс психологии в данном учебнике был построен в опоре на основные положения христианской морали.

Изложение психологических понятий являлось по своей структуре аналогичным рассмотрению основных понятий в учебнике логики: (1) давалось определение того или иного понятия; (2) для его уяснения приводились примеры (ссылки) из текстов древних мыслителей, богословов-философов (Цицерон, Лукреций, Плиний, Плотин и др.), а также из Святого писания.

Вот, например, как объясняются в учебнике разум и мышление: «Чтобы ты разумел справедливое свойство ума, в понятии подобия вещей нами положено, то я из древних писателей достопамятные мнения предложу, которые всякий назовет разумнейшими, потому что в них многие вещи сравниваются между собой, и подобные вещи находятся. Не от ума ли, как от источника, сии Теренция слова произошли. „Жизнь человеческая, – говорит он, – подобна игре костью: когда, что весьма нужно, чтобы легло – не упадет, а что нечаянно упало, то искусством исправить должно“» (там же, с. 153). Баумейстер указывает, что данные им определения согласуются с Цицероновыми словами, в подтверждение чего приводится соответствующий фрагмент из работ римского философа: «Человек понеже одарен разумом, то через него следствия предусматривает, причины вещей видит, и оных происшествия и, как бы, некоторые предварения ему не безизвестны, сравнивает подобные случаи, и к настоящим обстоятельствам присовокупляет и будущия» (цит. по: Баумейстер, 1789, с. 155).

После определения понятия приводится его антоним: «Добро – худо, приятность – скука, желания – отвращения...»

Очень часто при изложении психологических знаний использовались элементы житейской психологии, приводились примеры, которые каждый человек мог наблюдать в своей повседневной жизни: «Радость есть большей степень приятности, или (*praedominium voluptatis*) называется овладением приятности. Приятность господствует (*praedominatur*) в душе тогда, когда воображение совершенств сильнее воображения несовершенств, или, есть ли приятность столь велика, что все настоящие скуки прогоняет. Например, когда отец недавно лишением друга был крайне оскорблен, однородного сына, из армии возвратившагося, через многие годы не выдавши, сверх всякого чаяния видит в объятиях своих; тогда скука от смерти друга происшедшая, вся исчезает, и как туман от солнечных лучей пропадает. О великом удовольствии преизрядно Плиний так пишет: „Нет столь сильной печали, которую бы науки не мог-

¹ До появления этого учебника преподавание велось по рукописным лекциям, которые составлял каждый профессор.

ли уменьшить. И так я, будучи смущен немощью жены, злостью друзей и притом кончиною некоторых моих друзей, убежище нашел в науках, как в единственной печали моей отраде. Они меня учат больше распознавать нещастие, но и великодушные сносить оно» (Баумейстер, 1789, с. 172).

Использование при объяснении психологических явлений литературных источников (как правило, трудов античных авторов) способствовало расширению знаний учащихся, их общекультурному развитию. Традиция преподавания психологических знаний с опорой на литературу существовала в России вплоть до начала XX в., но, к сожалению, в современной системе психологического образования она утрачена.

Популярными были и другие учебники по психологии: Г. Кампе «Краткая психология или наука о душе» (1789); И. А. Эрнести «Начальные философские статьи» (1791); И. Михайлова «Наука о душе или ясное изображение» (1796); Л. Г. Якоба «Психология» (1812); П. Лодия «Логические наставления...» (в предисловии изложен курс психологии) (1815); П. Любовского «Краткое руководство к опытному душесловию» (1815).

Их анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, психологическое образование было направлено на познание как многообразия внешнего мира, так и богатства внутреннего мира человека, что невозможно осуществить без психологических знаний.

Во-вторых, его задача состояла не только в обогащении знаний учащихся, но также их подготовке к социальной жизни, формировании умения решать практические проблемы. Так, в разделах «О страстях» рассматривались разные эмоциональные состояния и чувства (радость, печаль, любовь, ненависть, зависть, стыд, надежда, отчаяние, робость, ужас и т. д.), обсуждались условия возникновения страстей, а также пути управления ими.

В-третьих, психологическое образование было призвано помочь человеку стать нравственно чище и совершеннее: много внимания в курсах было уделено разбору моральных понятий и их проявлений и закономерностей. Изложение психологических знаний сопровождалось яркими примерами из жизнеописаний выдающихся исторических личностей.

В-четвертых, осуществлялась тесная связь психологии и литературы, что обеспечивало общекультурную подготовку учащихся.

В-пятых, при изложении психологических знаний, наряду с метафизическими идеями, учащиеся знакомились с некоторыми материалистическими идеями о природе и сущности психического.

В качестве негативных аспектов содержания психологических курсов можно выделить следующее:

1. Сильная идеологизированность учебных курсов. Религиозные идеи пронизывали все разделы.
2. Изложение психологических проблем часто носило схоластический, умозрительный характер.
3. Тяжелый язык изложения, что не способствовало развитию интереса к психологии.

Психологическое образование в России в начале XIX столетия

Важным шагом в развитии образования в России явилось появление в 1802 г. Министерства народного просвещения. В связи с этим были учреждены 6 учебных округов, каждый из которых включал университет, гимназию, уездные и приходские училища. В царствование Александра I было открыто 45 гимназий. Согласно Указу об устройстве училищ от 1803 г., «всякий университет должен иметь учительский или педагогический институт» для приготовления учителей» (Григорьев, 1900). В Ярославле на деньги П. Г. Демидова открыто Училище высших наук, в Нежине – гимназия высших наук князя Безбородко. В 1810 г. основан Императорский лицей в Царском Селе, который по уровню преподавания приближался к университету. В 1817 г. в Одессе открыт Ришельевский лицей, а в 1816 г. – Главный педагогический институт в Санкт-Петербурге. Во всех этих высших учебных заведениях преподавалась психология. В гимназиях, в соответствии с Уставом 1804 г., также преподавалась философия и психология (Исторический обзор..., 1902).

В связи с ростом числа учебных заведений увеличилось число людей, получивших психологическое образование. Развитие психологического образования шло также по пути расширения и углубления самих психологических курсов. Появилась и некоторая свобода в разработке тематики лекций. Так, п. 29 Устава 1804 г. гласил: «Каждый профессор для чтения лекций избирает книгу своего сочинения, так другого известного ученого мужа...» (Рыбников, 1943, с. 44).

Какими же пособиями пользовались преподаватели в начале XIX столетия? Это, прежде всего, учебники Х. Баумейстера «Метафизики»; «Курс философии» Л. Г. Якоба; «Логические наставления...» П. Лодия; «Краткое руководство к опытному душесловию» П. Любовского.

Учебник Л. Г. Якоба «Курс философии» состоит из трех глав (Якоб, 1812). В нем дается определение души и психологии: «Существо, приобретающее представления, именуется душою. Рассмотрение законов, по которым рождаются в ней представления, и то, что они производят, составляет психологию или учение о душе». Автор разделяет психологию на *метафизическую*, имеющую целью выяснение сущности души (не познаваемой чувственно), и *опытную*, которая посредством чувств,

наблюдения и опытов постигает силы мыслящего существа. Метод опытной психологии сходен с физикой и химией, но, в отличие от них, психология «занимается предметами и законами внутреннего чувства». По мнению Якоба, источниками опытной психологии являются: «1) Все собственные строго рассмотренные наблюдения душевных перемен в нас самих и других людях... 2) Все сочинения и исследования других людей строго рассмотревших и изобразивших себя или других» (там же, с. 22).

В книге Л. Г. Якоба рассматриваются вопросы о человеческом теле и строении мозга. Выясняя вопрос о познании души, автор учебника пишет: «Душа действует посредством органического тела, и мы познаем ее только через действия, производимые ею в то время, когда она находится с ним в связи» (там же). Все душевные явления подразделяются автором на три вида: познание (осознание, зрение, слух, обоняние, вкус); чувствование; вожделения.

В третьей главе описываются разные состояния человека (рождение, жизнь, здоровье, болезни, сны и сновидения...), обосновывается существование различий между людьми, между человеком и животными. «Человек отличается от всех других животных нравственно своею природой и способностью разумения и усовершенствования... Люди различаются между собою 1) различным свойством тела; 2) душевными способностями; 3) темпераментом и 4) характером» (там же).

В заключительной части автор излагает свои взгляды на воспитание и образование. Для него эти понятия во многом синонимичны. Конечная цель воспитания – дать человеку такое образование, которое позволит ему впоследствии управлять собой, обеспечит приобретение им способности к самообразованию и самовоспитанию.

При подготовке учебника, как явствует из списка литературы, Л. Г. Якоб опирался на работы Ж. О. де Ламетри, Э. Кондильяка, К. Гельвеция, И. Канта и других известных ученых.

Заметным фактом в развитии психологического образования был выход в 1815 г. учебного пособия для гимназий Петра Любовского «Краткое руководство к опытному душесловию», в котором учитель из Слободской украинской гимназии делает попытку систематизировать преподаваемые психологические знания и предлагает оригинальную структуру курса. Как он пишет, «во всей третьей части помещены мною такие мысли, каких во всех (по крайней мере, известных мне) по сей части сочинениях не находится, но которые, кажется, существенно принадлежат к сей науке» (Любовский, 1815, с. 24).

В начале руководства автор четко размежевывается с метафизикой: «Опытное душесловие есть наука, излагающая все душевные дарования, поскольку оныя могут быть замечены опытно-

стию. Посему опытное душесловие различествует от умственного составляющего часть метафизики» (там же). Он обосновывает также различие между психологией и философией: «Посему опытное душесловие не принадлежит к философии, в тесном или собственном смысле взимавшей; ибо философия собственно занимается такими познаниями, которые единственно от ума зависят» (там же).

Во второй главе ставится вопрос об определенной этапности психологического образования: «Поскольку нельзя иметь основательного понятия о части, не зная целого, то всяк желающий познать человеческия душевные дарования, должен прежде иметь, хотя некоторые, сведения о природе человеческой» (там же, с. 44).

Очень четко и полно раскрывается роль психологического образования как условия самопознания человека, развития мировоззрения личности, его просветительская функция: «Опытное душесловие весьма полезно в четырех отношениях: 1. Оно показывает нам все человеческие способности. 2. Для желающих изследовать высокие истины философическая удобный показывает путь... 3. Оно руководствует к познанию всех склонностей и, как говорят, изгибов душевных, как в самих нас, так и в других; что весьма много споспешествует к щастию нашему. 4. Наконец, сия наука разрушает многия суеверия, по которым некоторые душевные явления для невежествующего народа кажутся чудесами... Словом, опытное душесловие, раскрывая пред нами душу нашу, составляет важнейшую часть познания нашего о самих нас, о пользе, равно как и о пагубном пренебрежении которого столь много издано превосходных сочинений» (там же, с. 25).

П. Любовский указывает на объективные причины психических явлений и пытается найти их физиологическую основу. Рассматривая память, он исходит из ассоцианистских положений, пишет о роли слова в мышлении человека. Интересные идеи были им высказаны также по вопросам человеческих влечений, стремлений, чувств. Характеризуя человеческие темпераменты, автор выделяет их физиологическую основу, которую усматривает в особенностях нервной системы.

С введением психологии во все общеобразовательные курсы средних и высших учебных заведений произошел и бурный рост печатных статей, так или иначе затрачивающих психологическую проблематику. Интерес к психологии в обществе заметно возрос.

После смерти Александра I и прихода к власти Николая I, а также вследствие выступления декабристов в стране начали усиливаться регрессивные тенденции, которые в системе образования выразились в том, что философские курсы были сокращены, а содержание образования пересмотрено.

В 1819 г. Главное управление училищ утвердило новые планы гимназий. Из предметов гимна-

зического курса были исключены «философские и политические науки» (Исторический обзор..., 1902, с. 133), но в учебном плане оставались логика и риторика (Алешинцев, 1912, с. 67). Поскольку в обществе уже утвердилась мысль о необходимости психологических знаний, то они «перекочевали» в курсы логики, хотя тенденция их проникновения в смежные дисциплины наблюдалась довольно продолжительное время. В 1828 г. был принят новый Устав средних учебных заведений, где психология оставалась только в курсе логики, и вплоть до 1890 г. сохранялось такое положение с преподаванием психологии.

Определенные изменения претерпела и психологическое образование в высших учебных заведениях. Хотя преподавание психологии здесь продолжалось, существенно возрос контроль над его содержанием. В 1826 г. Главным управлением училищ было решено, что «курс философских наук, очищенный от нелепостей новейших философов, основанный на истинах христианского учения, и сообразный с правилами монархического правления, необходим в наших высших учебных заведениях» (Исторический обзор..., 1902, с. 127). Именно такая политика в области образования стала официальной с приходом к власти Николая I.

С 1820-х годов постепенно стали изменяться отдельные звенья системы образования. В 1816 г. Петербургская гимназия приобрела характер высшего учебного заведения, которому предписывалась задача подготовки педагогов для средних учебных заведений. В этом же году был образован Ришельевский лицей. Таким образом, сеть высших образовательных учебных заведений расширялась. Психология преподавалась во всех высших учебных заведениях в общеобразовательных курсах.

Довольно широкое распространение в конце 1820-х и в 1830-е годы получил учебник П. Лодия «Логические наставления», сохранивший свою значимость даже после упразднения психологии как обязательного предмета в гимназиях. Этот учебник был предназначен для курсов логики, где начиная с XIX в. преподавались психологические знания. В учебнике Лодия после вводной части следует глава «Предисловная логики», где рассматриваются проблемы души и ее способностей: чувствования, воображения, внимания, разума, рассуждения, желаний, воли, памяти. Автор рассматривает вопрос «о различии умов и его причинах», понимая под умом «все те способности и силы душевные, коими человек одарен для размышления и познания вещей» (Лодий, 1815, с. 107). Он дает характеристики телосложения (наружных признаков, «которыми открыва-

ются хорошие и изящные умы») и темперамента, пишет о воспитании, семиотике, гимнастике, или тех опытах и упражнениях, «коими молодые умы возвышаются и усовершенствуются» (там же, с. 120). Хотя раздел, в котором непосредственно излагаются психологические знания, в данном курсе небольшой, но эти вопросы рассматриваются и в других главах учебника. Автор убежден, что знания в области психологии помогают более осознанному усвоению учащимися логики.

Анализ содержания данного учебника позволяет сделать заключение, что изложение психологических знаний здесь является традиционным. Вначале рассматриваются общие понятия, затем излагается материал по познавательным психическим процессам и далее следует раздел о чувствах, воле. В завершении рассматривается вопрос об индивидуально-психологических особенностях. Традиция изложения психологических знаний в курсе логики за небольшим промежутком, когда логика и психология были разделены (по крайней мере, официально), сохранилась на протяжении почти всего XIX столетия.

Литература

Алешинцев И. А. История гимназического образования в России XVIII и XIX вв. СПб., 1912.

Баумейстер Х. Метафизика / Пер. с лат. Д. Синьковского. 2-е изд. М., 1789.

Боборыкин П. Д. Философия в гимназиях // Вопросы философии и психологии. М., 1899.

Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М., 1900.

Исторический обзор деятельности Министерства Народного просвещения. 1802–1902 гг. / Сост. С. В. Рождественский. СПб., 1902.

Лодий П. Логические наставления: Руководство к познанию и различению истинного от ложного. СПб., 1815.

Любовский П. Краткое руководство к опытно-му душесловию. Харьков, 1815.

Пелех П. М. Передовые идеи в отечественной психологии в XVII и начале XVIII вв. // Известия Академии педагогических наук РСФСР. М., 1955. № 65. С. 81–89.

Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках. Т. 1. СПб., 1903.

Рыбников Н. А. Психология как предмет преподавания (в высшей дореволюционной школе) // Советская педагогика. 1943. № 4. С. 42–49.

Якоб Л. Г. Психология для гимназий Российской Империи. СПб., 1812.

СУДЬБА УЧЕНОГО: СЕРАФИМ МИХАЙЛОВИЧ ВАСИЛЕЙСКИЙ

Н. Ю. Стоюхина (Нижний Новгород)

Судьба ученого и судьба науки неразрывно связаны. Сложная история отечественной науки XX столетия отразилась, во много раз трагически усилившись, в судьбах ученых. Одним из них был Серафим Михайлович Василейский, ныне редко упоминаемый в научной литературе ученый-психолог (см. Ждан, 2002; Кто есть кто..., 1998; Нижегородский педагогический..., 2001; Носкова, 2005). А между тем, по словам К. К. Платонова, он принадлежал к тем немногим «психотехническим вождям», которые играли ключевую роль в развитии советской психологии в самый трудный, драматичный и одновременно интересный ее период – 20–30-е годы XX столетия (Платонов, 1995).

Три десятилетия Серафим Михайлович жил в Нижнем Новгороде, начав работу в Нижегородском государственном университете, а после выделения Нижегородского педагогического института в качестве самостоятельного вуза, перейдя в него на кафедру психологии. Он являлся одним из семи профессоров, работавших в 30–50-е годы в педагогическом институте.

Серафим Михайлович Василейский родился в 1888 г. в селе Ново-Геранькине Бузулукского уезда Самарской губернии в семье священника. Как было принято в таких семьях, он окончил Бугурусланское духовное училище и в 1903 г. поступил в Самарскую духовную семинарию. «При поведении отличном оказал успехи» по всем дисциплинам, был «причислен к первому разряду воспитанников Семинарии и удостоен звания студента оной со всеми преимуществами, присвоенному сему званию. По отправлению воинской повинности он пользуется льготами, предоставленными воспитанникам учебных заведений 1-го разряда»¹.

По окончании Семинарии Василейский поступил в Петербургский психоневрологический институт. Видимо, это было интересное и необыкновенно содержательное для молодого человека время, потому что даже скупые строки краткого жизнеописания, составленного им, не скрывают его энтузиазма: «В Психоневрологическом институте главное внимание уделял изучению анатомии, физиологии и психологии, общей и детской (под руководством проф. А. Ф. Лазурского). Не прерывая занятий в Психоневрологическом институте, с осени 1910 г. потупил в Петербургский университет на историко-филологический факультет, на котором с особенным вниманием изучал философию и психологию, работал в семинариях проф. А. И. Введенского и проф. Н. О. Лосского. После организации на факультете философского отделения я стал работать на нем и по плану, выработано-

му проф. А. И. Введенским, помимо специальных курсов по психологии и философии, стал изучать основы высшей математики и физики. По физике сдал зачет в объеме естественного отделения (проф. И. И. Боргману). Для усовершенствования в психологии и философии в 1915 г. был командирован в Лейпцигский университет, где слушал, главным образом, лекции Вундта по психологии, лекции проф. Фолькельта по философии и занимался в психологической лаборатории Университета под руководством приват-доцента Брана. Зачетное сочинение (дипломное) писал на тему „Полемика Аристотеля против Платоновской теории идей и чисел“. Оно было предоставлено проф. А. И. Введенскому и признано весьма удовлетворительным. По всем зачетам в течение университетского курса имел высшие отметки („весьма удовлетворительно“)².

Осенью 1914 г. Василейский сдал государственные экзамены и получил диплом I-й степени. С этого же года он начал преподавать психологию, логику и историю в средних учебных заведениях Петрограда, одновременно готовясь к магистерским испытаниям по философии и психологии при университете³.

В 1914 г. нужда заставляла Василейского много работать, непрерывно совмещая несколько мест: преподавать психологию, логику и историю в частной женской гимназии; русский язык и литературу – в торговой школе Владимирского общества содействия коммерческому образованию; историю – в частном реальном училище.

Осенью 1917 г., спасаясь от голода, Василейский переехал на родину, в Самару, где приступил к работе в качестве преподавателя психологии, истории и педагогических наук в Самарском институте народного образования.

К этому периоду относятся первые печатные работы ученого: статья «Основные вопросы и выводы школьной педагогики» в сборнике «В помощь школьному работнику I ст.» и книга «Органическая точка зрения в психологии и педагогике».

В конце 1923 г. Серафим Михайлович был избран профессором психологии и педагогики в Витебском педагогическом институте, в котором проработал с февраля 1924 г. до конца учебного года, а осенью 1924 г. перешел на работу в Белорусский (Минский) государственный университет в качестве профессора психологии и педагогики. Здесь он впервые, наряду с обязательными предметами, стал вести занятия по психотехнике и педологии и возглавил Центральную психотехническую лабораторию БССР.

² Там же.

³ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9а. Д. 19.

¹ ЦАНО. Ф. 1068. Оп. 1. Д. 35.

1920-е годы становятся временем активной психотехнической практики. Талантливыми и инициативными исследователями в русле психотехнического движения были И. Н. Шпельрейн, С. Г. Геллерштейн, А. М. Мандрыка, Н. Д. Левитов, М. Ю. Сыркин, Д. И. Рейтынбарг, А. И. Колодная, К. К. Платонов, К. Х. Кекчеев, Н. А. Рыбников, В. Коган, А. А. Толчинский, А. И. Розенблюм. В их число входил и С. М. Василейский.

Сотрудники возглавляемой Василейским лаборатории были искренне преданы своему делу и увлечены новым направлением психологии. В 1925–1928 гг. ими проведены обширные и многоплановые исследования: психотехнические обследования людей разных профессиональных групп – выпускников Минской объединенной профтехшколы; телефонисток центральной городской станции г. Минска; инспекторов Народного комиссариата РКИ; курсантов Пограншколы комсостава и Полковой школы; шоферов Белавтопромторга; кондукторов Автопромторга и т. п. Решались задачи профотбора и профконсультации; выявлялись связи между умственной одаренностью респондентов и занимаемыми ими должностями; составлялись профессиограммы и пр. Кроме того, в лаборатории был разработан ряд тестов и сконструированы оригинальные приборы.

За время существования психотехнической лаборатории вышел целый ряд печатных работ, среди которых наиболее значимыми являются: С. М. Василейский «Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследований» (1927); С. М. Василейский, А. А. Гайворовский, С. М. Вержболович «Из теории и практики профконсультации и профориентации (для педагогов, педологов, врачей и студентов)» (1929) и др.

В 1927 г. С. М. Василейский как один из ведущих специалистов страны в области психотехники в качестве члена советской делегации участвовал в международной психотехнической конференции в Париже.

По конкурсу, объявленному педагогическим факультетом Нижегородского государственного университета в конце ноября 1927 г., он был единогласно избран профессором на кафедру педологии.

Деятельность С. М. Василейского как педагога обширна: он читал лекции по психологии, педагогике, психотехнике и, конечно же, педологии.

Не всегда гладко складывались отношения Василейского со студентами. Он был требовательным педагогом, не терпел недисциплинированности, невежества, отсутствия культуры.

В газете «За коммунистические кадры» – органа бюро ВКП(б), исполбюро НГУ – появляется статья «Где недолюбливают самокритику». В ней жесткой критике подвергается преподавательская деятельность и позиция Серафима Михайловича как педагога. В чем же он обвинялся? В нежела-

нии допускать в отношении себя и своей работы метода самокритики, нарушении производственной дисциплины; в «грубом, высокомерном, издевательском, пренебрежительном обращении со студентами, что недопустимо в советской школе для педагога»; в «превращении практикума в семинарий с зубрежкой массы схем, административном обязывании их списывать с доски, хотя они есть в книге, вместо объяснения педагогической целесообразности этого списывания (что в условиях вуза является особенно недопустимым)»; в «плохо оборудованном кабинете педологии приборами и литературой, часто закрытых приборах; чопорности поведения, что не способствуют созданию рабочего настроения у студенчества», в «вынуждении проф. Василейским раболепного отношения к себе со стороны тех, служащей, доходящего до нарушения закона о труде»¹.

Обвинения весьма серьезные по тем временам. Это был период начала так называемого метода критики и самокритики, и нерадивые студенты-демагоги решили использовать сложившуюся ситуацию для сведения счетов со строгим преподавателем. В письменных ответах профессор с достоинством отражал выдвинутые против него обвинения, объясняя буквально каждый свой шаг: почему требовал занесения схемы М. Я. Басова в тетради; почему плохо, когда на занятиях ходят и шумят опоздавшие недобросовестные студенты; почему он читает курс педологии именно в такой последовательности и такого содержания; почему техническая служащая с ним уважительно себя ведет (потому что и он уважительно к ней относится); когда и как работает Педологический кабинет; почему и как он рассказывает «о своем друге» А. П. Нечаеве» и т. д. Обвинения продолжали нарастать, а лексика оппонентов становилась агрессивнее («расследования по первому обвинению», «в результате произведенного расследования», «наличие некоторой несвободы высказывания со стороны студенчества, вызванной пренебрежительным отношением к ним профессора», «главное обвинение – явное преследование студента, выступившего с критикой действий, остается совершенно недоказанным» и т. д.). Демагогичность выступлений делала их неуязвимыми, когда они разоблачали преподавателя, «зажимающего самокритику». Кажется, что речь идет о человеке, совершившем серьезное противоправное деяние, а не о преподавателе, требующем от студентов серьезного отношения к учебе.

Последнюю точку в этом деле поставил тогдашний ректор своим распоряжением: «2. По поводу обвинений С. М. Василейского в зажиме самокритики признать, что им допускались в некоторых случаях недостаточно корректные выражения по отношению студентов, в результате чего создавалась атмосфера, неблагоприятная для развития

¹ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9а. Д. 19.

самокритики. 3. По вопросу о взаимоотношениях проф. Василейского со студенчеством констатировать, что со стороны проф. Василейского, по его собственному признанию, было допущено несколько педагогических ошибок, и это помешало установлению товарищеских отношений в работе со вторыми курсами Общественно-экономического отделения педфака. 4. Все упомянутые вопросы методического характера, затронутые в вышеуказанной заметке, считать целесообразным передать для обсуждения в соответствующую цикловую Комиссию педфака»¹.

Можно предположить, как нелегко было Серафиму Михайловичу во время этой развернутой против него кампании. И как часто бывает в жизни, ученого в этих условиях спасала работа.

В сентябре 1930 г. в связи с реорганизацией университета Серафим Михайлович перешел на работу в Нижегородский (Горьковский) педагогический институт в качестве профессора психологии и педологии. Кроме преподавательской работы, он исполнял обязанности декана – сначала педагогического, а затем дошкольного факультетов.

Василейский продолжал работать и как ученый: он участвовал в Психотехническом съезде (Ленинград, 15–29 мая 1931 г.), в Международной научной конференции по проблемам психотехники (Москва, 6–15 сентября 1931 г.).

Нельзя не упомянуть еще об одной важной сфере деятельности Василейского в это время. Он являлся консультантом исследовательского сектора Нижегородского автозавода, решающего проблемы промышленной гигиены, санитарии, научной организации труда и психологии труда. Здесь большое внимание уделялось разработке проблем профотбора, «оздоровления труда», работоспособности, травматизма. О работе с С. М. Василейским в 1932–1934 гг. с удовлетворением вспоминал К. К. Платонов (см. Глоточкин, Журавлев, Кольцова, 2006; Платонов, 1995).

В конце 1933 г. Василейский приступил к исследованию темы «Психология технического изобретательства (детского и юношеского)». Наркомпрос в одном из своих Постановлений обращает внимание на необходимость изучения (в связи с проблемой политехнизма) детского изобретательства. Этот вопрос включал не только общепсихологический и психотехнический, но и педологический аспекты. Впервые Серафим Михайлович четко обозначил тему своих научных интересов, которые позже, через почти 20 лет, оформятся в текст докторской диссертации и книги, к сожалению так и не изданной.

В 1934 г. С. М. Василейский был избран деканом педагогического отделения и заведующим кафедрой психологии Горьковского педагогического института (ГПИ). Уже в период станов-

ления факультета учебно-воспитательный процесс опирался на определенные фундаментальные теоретические основы. Концептуальный подход, разрабатываемый при активном участии С. М. Василейского, включал два основных положения: интеграцию педагогической теории и методологии; оптимальное соотношение теоретического и эмпирического уровней исследований. Педагогические технологии, основанные на теоретико-методологических принципах, позволяли решать задачу подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, убедительно доказывая значимость научного подхода к выполнению социального заказа.

К середине 30-х годов были разгромлены прикладные отрасли психологии – психотехника и педология. В 1935 г. арестован, а впоследствии расстрелян по приговору суда лидер психотехники И. Н. Шпильрейн, которому было предъявлено обвинение в «контрреволюционной пропаганде» и «троцкизме». После этого психотехническое движение в России сворачивается. Одновременно с психотехникой проводилась ликвидация педологии. Кампания против этого «лжеучения» была значительно более шумной и помпезной.

На следующий год после Постановления ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» педагогический факультет в ГПИ был ликвидирован.

Тучи над головой Василейского сгущались. И 8 февраля 1939 г. появился приказ № 168 по Горьковскому педагогическому институту, который гласил: «За протаскивание педологических извращений в курсах „Детская психология“ в 1936–1937 уч. г. и в 1937–1938 уч. г., разоблаченных и осужденных Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г., профессора психологии Василейского С. М. с работы снять»². Так закончилось целое десятилетие работы Серафима Михайловича в Нижнем Новгороде.

С. М. Василейский вынужден был сменить место жительства и работы, поступив на должность профессора психологии в Кировский педагогический институт.

Научные интересы Василейского широки и разноплановы. Так, в течение ряда лет он читал факультативный курс по истории психологии (на бывшем отделении логики и психологии), в результате чего им были подготовлены к печати две книги: «История античной психологии» и «История психологии в новое время до XVIII в. включительно». К сожалению, нам не удалось найти их рукописных или машинописных вариантов, осталась только скупая строчка в списке подготовленных печатных трудов. Все же одна глава этого курса была опубликована – «Психологические учения Ламеттри» (1940).

Но главным и давним интересом Серафима Михайловича была проблема технического изобретательства.

¹ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 71.

² ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 9а. Д. 19.

бретательства в психологическом освещении. Этому было несколько причин: во-первых, работая еще в Психотехнической лаборатории в Минске, он много раз проводил психотехнические исследования с целью выяснения значения общей умственной одаренности испытуемых различных возрастных и профессиональных групп для их школьной и профессиональной успешности; во-вторых, именно в этой проблеме переплелись и нашли оригинальное воплощение все научные интересы Василейского-исследователя: психология, педология и психотехника.

Задуманная еще в начале 30-х годов тема, к 1940 г. начинает оформляться в тексте. Василейский обсуждал ее в переписке с К. Н. Корниловым. В архиве сохранились два письма К. Н. Корнилова, тепло, с дружеским участием поддерживающего замыслы и идеи Серафима Михайловича. В октябре 1944 г. после 6-летнего перерыва *Василейский* вновь возвращается в Горьковский педагогический институт, где работает все последние годы в качестве профессора психологии, а с 1947 г. – заведующего кафедрой психологии.

В октябре 1947 г. решением ВАК С. М. Василейский был утвержден в ученом звании профессора по кафедре психологии.

11 марта 1952 г. в Институте психологии АПН РСФСР состоялась защита диссертации С. М. Василейского на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Психология технического изобретательства». Во вступительном слове Серафим Михайлович отметил несоответствие между размахом технического новаторства в стране, огромной экономической выгодой, получаемой от этого, и недостаточным пониманием психологической сущности технического новаторства и его особенностей. В качестве основной задачи своего исследования он определил выявление своеобразия технического творчества в целом во всех его аспектах. Предвидя замечания по поводу широты темы, перегруженности исследовательской работы, С. М. Василейский указал на причину этого – желание удовлетворить не только специальные интересы исследователей творчества (эврологов), но также требования и запросы, выдвигаемые широкими кругами ученых-психологов и новаторов-практиков. Именно этой двоякой ориентацией объясняется то обстоятельство, что в ряде случаев то психологический, то технический анализ приходилось делать с несколько излишней подробностью, чтобы материал был понятным как для техников, так и для психологов.

Краткая формулировка творческого процесса при техническом изобретении такова: от осознания потребности и конкретной технической задачи, связанного с желанием решить ее, к созданию конструктивно-эвристического образа-идеи (главным образом, на основе воображения

и мышления), далее – к его последовательной конкретизации и реализации (в частности, посредством графического и предметно-манипулятивного конструирования) и, наконец, – к практической проверке. Таков, по мнению Василейского, путь технического творчества.

Фундаментальным в исследовании является вопрос о возникновении конструктивно-эвристического образа-идеи, т. е. основного замысла, принципа изобретения и его развития. Фактически, в конкретном ходе творческой работы ведущие процессы выливаются в своеобразные и сложные формы умственного, графического и предметно-манипулятивного конструирования, а в границах этих форм – в более конкретные приемы, в которых выявляется тайна формирования творческого замысла новатора.

При всем желании не перегружать своего исследования побочными проблемами, Серафим Михайлович не смог отказаться от выяснения роли случая в изобретательской работе. «Большую трудность представляло изучение изобретательских ошибок, так как по разным причинам до сих пор в этой области не сделано даже первых шагов по собиранию фактического материала и его первичной классификации, не говоря уж об их объяснении»¹.

В качестве официальных оппонентов на защите диссертации выступали: член-корр. АПН, докт. пед. наук, профессор Н. А. Рыбников; докт. пед. наук, профессор Н. Ф. Добрынин; докт. пед. наук, профессор Н. Д. Левитов. Учитывая специфику темы, в которой переплетаются вопросы психологии и технического изобретательства, отзывы на работу также дали ученые-техники. Обсуждение диссертации вряд ли было формальным, судя по его участникам: докт. пед. наук, профессору Т. Г. Егоров; докт. пед. наук Н. Н. Волкову; канд. пед. наук П. М. Якобсону; чл.-корр. АПН, профессору П. А. Шевареву.

Все выступавшие позитивно оценили содержание диссертации, отмечая общественную значимость поставленной для исследования проблемы, ее практическую направленность. Замечания, высказанные оппонентами, были следующие: (1) убедительная аргументация выбранных для изучения процесса технического изобретательства методов, ведь, например, самонаблюдение как исследовательский метод не совсем «чист» перед наукой, построенной в духе марксизма – ленинизма и «в свете учения И. П. Павлова»; (2) формальное отношение к использованию в тексте диссертации ссылок на теорию высшей нервной деятельности И. П. Павлова, а то и вовсе ее игнорирование; (3) перегруженность работы иностранной терминологией (что приближается уже к обвинению в космополитизме); (4) исследование мало укладывается в схемы, типологии.

¹ ЦАНО. Ф. 1068. Оп. 1. Д. 26.

В поддержку исследования выступил П. М. Якобсон, автор книги «Процесс творческой работы изобретателя»: «Работа шире, чем рамки чисто психологической работы, тут есть целый ряд исследований, которые по материалу могут быть и в области логики изобретательства. Есть чрезвычайно ценный материал, с которым интересно познакомиться всякому психологу, работающему в области психологии мышления, – это те главы, которые посвящены умственному конструированию. Перед нами проходит ход мысли, который дан чрезвычайно многообразно, в качестве материала даны высказывания и наблюдения над крупнейшими новаторами в области техники, учеными, деятелями науки и т. д.»¹.

Выступавшими было признано, что новизна замысла и серьезность его осуществления в диссертации, богатство мыслей и обилие разнообразного фактического материала позволяют сделать общий вывод о том, что представленная работа основным требованием, предъявляемым к диссертациям, вполне удовлетворяет, а ее автор заслуживает искомой степени доктора педагогических наук (по психологии). Из 20 членов Ученого совета в тайном голосовании «за» присуждение С. М. Василейскому ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) проголосовали 18 чел., «против» – 2 чел.

Через полгода, 27 декабря 1952 г., ВАК вынесла решение: «Отклонить ходатайство об утверждении Василейскому С. М. в ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) ввиду того, что представленная к защите работа не отвечает требованиям, предъявляемым к диссертации на соискание степени доктора наук».

Несмотря на очередной удар судьбы, Василейский продолжал работать. Он по-прежнему возглавлял кафедру психологии Горьковского педагогического института им. Горького, деятельность которой освещается им в статье в первом номере нового журнала «Вопросы психологии» (Василейский, 1956). В ней он пишет также и о своих коллегах, сотрудниках кафедры, с удовлетворением замечая, что они, как правило, – бывшие студенты педагогического института.

С. М. Василейский по-прежнему продолжал научно-исследовательскую работу. Так, в 1959 г. в издательстве Горьковского педагогического института было опубликовано исследование «Лекционное преподавание в высшей школе. Краткий исторический очерк его, психолого-педагогические основы и общая методика» (Василейский, 1959). Это фундаментальное исследование лекционной деятельности преподавателя не утратило своей актуальности и сегодня. Как и другие книги Серафима Михайловича, эта книга читается легко, с интересом, хорошо структурирована, богата историческими фактами.

Особо следует сказать о книге «Психология технического изобретательства», о готовности к изданию которой неоднократно заявлял и сам Василейский, и его коллеги.

После того, как докторская диссертация не была утверждена, Василейский стал готовить текст диссертационного исследования к публикации в виде монографии, которую он предполагал назвать «Техническое новаторство в психологическом освещении» или «Психология технического изобретательства» (т. е. сохранить название диссертации). Текст монографии представляет собой машинописную рукопись, состоящую из двух томов. Но «Профтехиздат», вначале согласившись напечатать книгу, потом предложил издать небольшую брошюрку, посвященную вопросам изобретательской деятельности: ее компонентам, формам, приемам. Это должно было быть своего рода пособие для мастеров и преподавателей профессионально-технических училищ, которое помогало бы им в практической деятельности. В 1961 г. издательство «Профтехиздат» выпускает небольшую книгу Василейского «Развитие интереса и любви к технике у молодых рабочих» (Василейский, 1961).

В архиве хранится также *подробный план книги, датированный* 1960 г., которую С. М. Василейский задумал и успел многое сделать по ее подготовке. Название книги – «Методика психологического изучения личности человека». План отличается методологической продуманностью и методической четкостью. В третьей, сохранившейся в машинописном варианте главе этой книги – «Биографии, автобиографии, мемуары, дневники, более или менее краткие сообщения и т. п. материалы» – содержится подробный анализ этих личных психологических документов, их отличий и сходства, достоинств и недостатков. Особенно ценной, на наш взгляд, является четкая схема обработки автобиографических и дневниковых материалов.

Помимо основной научной и педагогической деятельности, Серафим Михайлович на протяжении многих лет работал на курсах при Горьковском областном институте усовершенствования учителей в качестве преподавателя, а затем профессора-консультанта. Он был внештатным лектором Горьковского городского лекционного бюро; им прочитано большое количество публичных лекций.

В послевоенный период Василейский продолжал участвовать в конференциях и съездах: он был участником Всесоюзного совещания преподавателей логики в Москве (1948); делегатом 2-го съезда Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний (1954), юбилейной научной сессии, посвященной 200-летию Московского университета (1955).

5 июня 1961 г. Серафим Михайлович скончался.

¹ ЦАНО. Ф. 1068. Оп. 1. Д. 26.

В заключение приведем слова К. К. Платонова, знавшего С. М. Василейского по совместной работе в 30-е годы: «Серафим Михайлович всегда с величайшей ответственностью относился к делу, за которое брался, никогда не давал непродуманных советов. Истинная скромность, лишенная всякой нездоровой амбиции, неторопливость в принятии решений, надежность без всякого лишнего блеска – вот что характеризовало его работу. У него был какой-то благостный, задумчивый, чисто русский облик, возможно унаследованный им от его духовных предков» (Платонов, 1995, с. 84). Изученный нами архивный материал, прочитанные сохранившиеся книги Василейского рисуют именно такого интеллигентного русского человека, с достоинством принимавшего удары судьбы и не сломившегося в трудные годы испытаний.

Литература

Василейский С. М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927.

Василейский С. М. Психологические учения Ламеттри // Советская педагогика. 1940. № 6. С. 101–110.

Василейский С. М. Кафедра психологии Горьковского педагогического института им. М. Горького и ее научно-исследовательская работа // Вопросы психологии. 1956. № 1. С. 118–119.

Василейский С. М. Лекционное преподавание в высшей школе. Краткий исторический очерк его, психолого-педагогические основы и общая методика. Горький, 1959.

Василейский С. М. Развитие интереса и любви к технике у молодых рабочих. М., 1961.

Василейский С. М., Гайворонский А. А., Вержболович С. М. Из теории и практики профориентации и профконсультации (для педагогов, педологов, врачей и сотрудников). Минск, 1929.

Глоточкин А. Д., Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Жизнь и научное творчество К. К. Платонова (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2006. № 3. С. 117–126.

Ждан А. Н. История психологии. От античности к современности: Учебник для вузов. М., 2002.

Кто есть кто в Нижегородском государственном педагогическом университете / Под ред. В. А. Глуздова, А. А. Касьяна. Н. Новгород, 1998.

Нижегородский педагогический. Страницы истории. Н. Новгород, 2001.

Носкова О. Г. Василейский Серафим Михайлович // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь. В 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2005.

Пископнель А. А., Щедровицкий Л. П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии // Психологический журнал. 1991. № 6. С. 123–137.

Платонов К. К. Советские психотехники // Психологический журнал. 1995. № 2. С. 82–93.

СОВРЕМЕННОЕ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ Б. Г. АНАНЬЕВА: РЕЗУЛЬТАТЫ, СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ¹

В. А. Толочек (Москва)

В естественных науках принято называть именами ученых открытые ими явления, законы: «ампер», «вольт», «ом», законы Ньютона, Гука, Лапласа, «постоянная Планка», Магелланов пролив, пролив Невельского, пролив Д. Я. Лаптева, море, названное в честь братьев Д. Я. и Х. П. Лаптевых и т. д. На каком-то этапе своего развития психология также начнет «архивировать свои активы» и будет присваивать наиболее продуктивным гипотезам, теориям, подходам имена их первооткрывателей. Стихийно этот процесс иногда уже заявляет о себе: в отдельных случаях устанавливаются именные обозначения сделанных в психологии открытий – теория поля К. Левина, эффект Б. В. Зейгарник, психоанализ З. Фрейда, аналитическая психология К. Г. Юнга, индивидуальная психология А. Адлера, теория деятельности А. Н. Леонтьева и др. Когда целесообразность именной фак-

тографии в психологии станет очевидной, вклад в науку Б. Г. Ананьева получит свое лаконичное определение. Возможно, это будет «современное человекознание» Б. Г. Ананьева.

Рассмотрим три аспекта проблемы *историчности научного знания*:

- хронотопы как «единицы научного знания»;
- внешнюю структуру научной концепции;
- внутреннюю структуру научной концепции.

Хронотопы как «единицы научного знания

Именная фактография в дисциплине – не самоцель науки, не форма «благодарности потомков» или «социальной ловкости» учеников. Проблема серьезнее и шире. Часть ее можно определить понятием *хронотоп*².

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ № 06-06-00713а.

² Хронология (гр. «chronos» – время, «logos» – учение) – вспомогательная историческая дисциплина, занимающаяся установлением точных дат исторических событий и документов; последовательный хронологически

Важной составляющей системы научного знания могут стать своеобразные исторические «моменты развития», фиксирующие в себе учитываемые в описании феноменов временные, пространственные и иные контексты, остающиеся без должного внимания. Такие единицы, *абстрагированные* от одних, *связующие и организующие* другие разнородные массивы знаний, придающую им *инвариантность*, назовем **хронотопами знания**, т. е. закрепленным во времени и пространстве типичным восприятием действительности учеными, обусловленным сущностью и стадией развития исследуемого феномена, научными парадигмами, характером социального заказа.

В гуманитарных дисциплинах до настоящего времени не придается должного значения *формам* фиксации достоверных фрагментов реального поведения, деятельности, взаимодействия людей, их обусловленности конкретными временными, физическими и социальными контекстами (Толочек, 2005). Парадоксально, но чаще мы встречаем образцы *неисторичности гуманитарного знания*, несмотря на то, что все объекты социальной природы развиваются и быстро изменяются (Тейяр де Шарден, 2002). Очевидно, что наша дисциплина должна быть организована так, чтобы каждый *научный факт* – подчеркнем, *нетождественный эмпирическому факту* (К. Маркс, Ф. Энгельс, Тейяр де Шарден) – имел свои *исторически относительные и содержательно абсолютные измерения* (координаты, оси, вектора). Например, физики давно перестали мыслить категориями И. Ньютона, но это не означает отрицания значения его научных открытий.

Если принципиально возможно отделять исторические формы отражения явления от сущности отображаемого, то можно получать более адекватное, кристаллизованное знание. *Хронотопы знания* рассматриваются нами как спонтанно складывающиеся в недрах науки исторические формы отображения действительности. Образцами таких *хронотопов знания*, например, в психологии труда, могут служить описания психограмм и типовых программ профессионального отбора, концепции и трактовки функциональных состояний, профессиональной карьеры, кризисов идентичности, периодизации развития и т. д. Методологически такие единицы знания, выступающие и как *единицы анализа*, призваны корректировать научное познание – не принимать за истину суждения отдельных ученых и, напротив, не порицать их за «отклонения» от истины, по мнению критика. Суть *хронотопа* состоит в том, чтобы рассматривать суждения каждого ученого в контексте конкретной исторической и культурной ситуации (матрицы), принимать их как характерное воплоще-

ние исторической матрицы в профессиональной картине мира ученого, как взятые в единстве его научные результаты и порождающие их «системы координат». Можно сказать, что *хронотоп* выступает средством концентрированного воплощения *неклассической парадигмы*.

Внешняя структура научной концепции

Комплексное изучение развития человека, проведенное в 1960-х годах под руководством Б. Г. Ананьева, до настоящего времени сохраняет свою масштабность, научную фундаментальность, уникальность и неповторимость. Ананьев первым из советских ученых стал разрабатывать проблему человека в психологии предельно широко – от изучения его биологической организации (организмических, индивидуальных особенностей) до социальных условий его жизнедеятельности (социальной ситуации развития, ценностных ориентаций, жизненного пути), опираясь на получаемые в комплексных исследованиях эмпирические данные (Ананьев, 1980, 2002). Являясь методологом психологии, выдающимся исследователем, талантливым организатором науки, он заложил новое понимание самого предмета и методов психологии как научной дисциплины. Масштаб деятельности Ананьева делает непозволительным ограничение изучения его наследия лишь поверхностной констатацией и некритичной позитивной оценкой (Акмеология, 2002). Его концепция занимает важное место в истории психологии, а ряд выдвинутых и обоснованных им научных положений приобрел *статус неявных аксиом*. Поэтому почти полвека спустя нам нужно внимательно сопоставить исходные задачи, рабочие гипотезы, заключения, их эмпирические обоснования в отдельности по каждому из рассматриваемых им вопросов.

По существу, сформированное Б. Г. Ананьевым научное направление¹ – *современное человековедение*, или *экспериментальная акмеология* (Ананьев, 2002, с. 237), – является *психофизиологической антропологией*, согласно используемым методам и научной направленности ученого. В его работах просматривается некоторое *смещение предмета* научного исследования: заявлено одно, а фактически изучалось несколько другое. Предмет новой дисциплины им задан много уже, чем антропознез в целом в «Феномене человека» П. Тейяра де Шардена, книга которого была одной из очевидных смысловых и мотивационных предпосылок программы Б. Г. Ананьева, но значительно шире, нежели в понимании К. Д. Ушинского.

Хронологически предмет новой дисциплины ограничен периодом среднего возраста (зрелости, взрослости) человека, т. е. 25–55 или 25–50 года-

перечень событий, фактов (Краткий словарь иностранных слов, 1988, с. 577). Это наука об измерении времени (Большой энциклопедический словарь, 2002, с. 1324).

¹ Понятия «научное направление» и «научная дисциплина» в контексте статьи используются как синонимы.

ми (Ананьев, 1980, с. 90). Методологически, концептуально обоснована необходимость изучения целостной жизнедеятельности человека. Рассматриваются онтогенез, социогенез (там же, с. 31), жизненный путь и перспективы будущего развития человека, включающие освоение им Космоса (там же, с. 45). Анализируется множество взаимосвязанных проявлений сложных биосоциопсихологических феноменов – «человечество», «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность».

В социальном аспекте предмет новой дисциплины фактически рассматривается в «формате социалистического общества» как условия развития полноценного и гармоничного человека, в соответствии с перспективами и ориентирами, определенными классиками марксизма-ленинизма. Исторический материализм принимается в качестве теоретического основания исследования (там же, с. 23). Парадоксально, но изучение онтогенеза не сопрягается с изменяющимися социально-экономическими условиями жизни людей. Анализа и сопоставления разных социальных условий жизнедеятельности людей в работах Ананьева нет. Методически исследование сконцентрировано на изучении психофизиологической организации человека, на сенсорных системах и «основных психических функциях».

Ретроспективный анализ обнаруживает несоответствие некоторых задач, методов и выводов исследования. Следует отметить, что несоответствие широты взгляда и обсуждаемой панорамы фило-, антропо-, социо- или субъектогенеза, а также перспектив развития человека фактической эмпирической базе присуще едва ли не всем капитальным разработкам проблемы человека, рожденным в недрах и в рамках отдельной дисциплины – биологии, палеонтологии, антропологии, психологии (Акмеология, 2002; Алексеев, 1984; Ананьев, 1980, 2002; Асмолов, 1990; Казначеев, Казначеев, 1986; Тейяр де Шарден, 2002). Практически каждое масштабное изучение феномена человека, проводящееся в рамках одной научной дисциплины, практически неизбежно выходит за пределы ее «родовой» предметной области, а обобщения и выводы идут заведомо дальше их «уполномоченности фактами». Каждая отдельная попытка ученого говорить о бесконечном, находясь в плоскости одной дисциплины и исторических рамках своего времени, едва ли может полноценно компенсироваться даже авторскими философскими обобщениями. Безусловное достоинство таких работ состоит в развитии методологии, «раскачивании» устоявшихся «теоретических схем» (Степин, 2000). Их неоднозначная роль – в романтизме и поэтике безоблачных перспектив человечества, в смещении разных контекстов, в прямом транслировании философских обобщений, в частичной подмене научного анализа пафосом политических деклараций и т. п.

В методологическом аспекте это также вопрос принципов определения развивающейся предметной области научной дисциплины, в границах которой можно корректно рассматривать сложные феномены и восходить к смелым догадкам и обобщениям, но за ее пределами резко увеличивается вероятность необоснованных экстраполяций о сущности объекта исследования. Речь идет о самом формате любого «человекознания» и «современного человекознания» Б. Г. Ананьева в том числе.

В отечественной психологии исследования, выполненные под руководством Ананьева, были первым масштабным опытом целостного изучения человека и в них проявились основные несогласованности, присущие исследованиям такого рода (Толочек, 2004, 2005). Одна из них – несогласованность естественно-научной и гуманитарной парадигм, в рамках которых попеременно рассматривается прошлое, настоящее и будущее человека. Четыре десятилетия спустя нам необходим исторический критический анализ сущности, «координат» и функций научной концепции в целом (Толочек, 2004). Можно предположить, что наиболее эффективной формой такой «коррекции» интерпретаций данных комплексных исследований человека выступает не их критика отдельными учеными и не практика «вторичной науки» (т. е. формулирование новых выводов на основе эмпирических данных, полученных предшественником), а опора на единицы знания (хронологии и т. п.) и привлечение «форматов» смежных научных дисциплин.

Успех такой сложной методологической рефлексии будет определяться соотношением данных смежных отраслей науки, изучающих общий объект. При таком условии любая перспектива исследования или обобщений будет неизбежно согласовываться с методологическими и методическими «рамками» предметов смежных научных дисциплин. Для каждой области знания необходимо выделение такого дисциплинарного контура, в границах которого можно корректно изучать масштабные фрагменты развивающейся реальности, а за его пределами требуется привлечение ресурсов других дисциплин.

Если научные дисциплины можно интегрировать по принципу системных триад (Баранцев, 2003), то для более адекватного понимания сущности комплексного изучения человека в качестве смежной и дополняющей подход Б. Г. Ананьева можно считать психологическую антропологию («человек и культура»). Второй смежной и дополняющей научной отраслью, позволяющей воссоздать в большей полноте и представить в новом свете содержание ананьевской экспериментальной акмеологии, могла бы стать дифференциальная антропология или дифференциальная акмеология (см. Базылевич, 2006; Дудин, 2003, 2006).

Дисциплинами системной триады, в свою очередь дополняющими и «корректирующими» дифференциальную антропологию (дифференциальную акмеологию), могут выступить классические дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология.

Такою видится завершенная внешняя структура современного человекознания – две триады научных дисциплин, в рамках которых объяснение данных, полученных в исследованиях Б. Г. Ананьева и возглавляемого им научного коллектива, может приобрести еще большую глубину и содержательность интерпретации. Поиск системных дисциплинарных триад есть путь естественной эволюции научного знания. Он не сводится к выделению антитезисов и указаниям на противоречия отдельного исследователя, а представляет собой постоянное уточнение формата и содержания развивающегося знания, учитываемых и игнорируемых учеными биологических и социальных контекстов.

Внутренняя структура научной концепции

Не менее важен для исторической реконструкции наследия Б. Г. Ананьева и обратный подход – рассмотрение внутренней структуры человекознания, или экспериментальной акмеологии, в связи с основными положениями концепции, программой и результатами исследований, особенностями выборки испытуемых. Их анализ привел нас к выделению ряда открытых не вполне убедительно решенных вопросов (скорее обозначающих проблему, чем предлагающих пути ее решения). Это обусловлено, во-первых, субъективными пристрастиями автора и некоторым «психофизиологическим смещением» предмета исследования (Толочек, 2004), во-вторых, историческим развитием социальных феноменов, в-третьих, входящими в предметную область гуманитарными дисциплинами (Толочек, 2005; Тейяр де Шарден, 2002), в-четвертых, развитием методологии психологической науки.

Масштаб исследований, проведенных под руководством Б. Г. Ананьева, играет двоякую роль. Во-первых, он способствует раскрытию существенных характеристик эволюции психики, что очевидно для многих. Во-вторых, он же имеет и косвенные эффекты, побуждающие нас неадекватно воспринимать результаты и выводы исследования. На фоне отечественных научных традиций (так, например, выводы многих работ А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии строятся на анализе единичных случаев; теории А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. А. Петровского базируются на собственном эмпирическом материале порядка 20–40 чел.), масштаб выборок Б. Г. Ананьева завораживает и формирует не критичное восприятие полученных результатов. На рубеже XX и XXI вв. психологи стали признавать, что в границах одной кон-

цепции «доказать можно все, что нужно» (Тейяр де Шарден, 2002). Рассмотрим основные положения концепции Б. Г. Ананьева как открытые вопросы, касающиеся организации лонгитюдного и комплексного изучения человека, рабочих гипотез, полученных результатов.

Первый вопрос. Б. Г. Ананьев, обстоятельно обсуждая вопросы методологии научного исследования, подчеркивает, что наиболее ценные и корректные данные дают лонгитюдные исследования (Ананьев, 1980, 2002). Однако при интерпретации эмпирических данных он не указывает, «лонгитюд» или «срезы» использовались в исследовании, и различаются ли данные, полученные на основе этих методов.

Второй вопрос. В двух монографиях есть разделы, названные «индивидуальное развитие», но не приводятся все отражающие индивидуальную вариативность статистические данные (средние, размах вариации признака, средние квадратические отклонения). Автор оперирует преимущественно коэффициентами корреляции, «факториальными» структурами и, обобщая материал, иногда – «средними» статистиками.

Третий вопрос. Половые различия – базовые индивидуальные особенности человека – в концепции Б. Г. Ананьева как фактор различия в эволюции психических функций не рассматриваются.

Четвертый вопрос. При организации исследования и, соответственно, интерпретации полученных данных, не учитывается проблема так называемых «когорт» как следствия нетождества и даже разрыва социально-экономических условий развития обследуемых групп людей.

В данном случае 30–35-летние испытуемые были соответственно 1930–1935 годов рождения. Важнейший для их развития и образования период приходится на трудные военные и первые послевоенные годы, т. е. время колоссальных изменений в образе жизни всех групп населения страны. При этом наиболее значимо изменились условия развития подростков, юношей и молодежи, выходцев из села, детей, воспитавшихся в неполных семьях. Видимо, именно этой причиной и объясняется структура четырех экспериментальных групп: «1 – имеющие восьмилетнее образование и нигде не обучающиеся далее, 2 – учащиеся 9–10-х классов общеобразовательной школы рабочей молодежи, 3 – имели законченное среднее образование, 4 – студенты высших учебных заведений. Кроме того, для старших возрастов отбиралась еще одна группа лиц, имеющих законченное высшее образование» (Ананьев, 2002, С. 237–238).

Можно предполагать также, что для представителей первых трех групп самооценочность образования была не очевидна; уровень общей тренированности «основных интеллектуальных функций» испытуемых был также явно различен. Временной интервал между окончанием систематического

обучения и диагностикой также не учитывался, как и 5-летний цикл обучения в вузе (активная перестройка и мобилизация в начале учебы, адаптация к требованиям вуза – в конце), выступающий в качестве скрытого фактора, в логике которого и проводились лонгитюдные обследования 350 студентов.

Пятый вопрос – о валидности процедуры психодиагностики в отношении разных групп испытуемых. Согласно экологической парадигме, развитие и функционирование психического (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004; Pawlik, Shapf, 1992; и др.) должно рассматриваться в естественных условиях жизнедеятельности субъекта. Этот аспект был очевиден и не фиксировался наукой четыре десятилетия тому назад. Другими словами, корректными психодиагностические данные могут считаться тогда, когда типовые условия исследования (работа за письменным столом с вербальным стимульным материалом, использование ручки и бумаги и пр.) соответствуют типичному образу жизни у всех испытуемых, которые к тому же в этом отношении находятся в равных условиях. Но очевидно, что это важнейшее условие не соблюдено.

Представители первой группы меньше других находились в искусственной образовательной среде (только 8 лет, а не 15, как, например, респонденты третьей группы, имеющие законченное высшее образование). Они не имели постоянного опыта учебной работы в период диагностики. Фактически, скорее всего, они уже задолго до окончания восьмилетней (обязательной в то время) школы сделали соответствующие выводы о собственном потенциале усвоения знаний, о потребности в них, характере своей профессиональной карьеры, особенностях ценностей настоящей и будущей жизни и т. д. *Образовательная среда* не была для них естественной средой их жизнедеятельности, равно как и процедура оценки памяти, внимания, мышления, восприятия являлась нетипичной ситуацией. В наиболее выгодном положении находились представители третьей группы – студенты дневного отделения вуза. Именно образовательная среда была для них наиболее естественной, определяющей не только образ их поведения и тип будущей деятельности, но и порождающей и задающей множество значимых для молодых людей социально-психологических феноменов (социальные статусы, роли, критерии успеха и пр.). Процедуры типовой диагностики мало отличались от привычной для них ситуации зачетов, экзаменов и подготовки к ним. Постоянная интенсивная тренировка основных психических функций также не могла не сказаться на количественных характеристиках этих функций, являющихся параметрами оценки уровня их развития и, соответственно, определяющих выводы ученого, сделанные на основании анализа полученных таким образом данных. Понятно, что при такой органи-

зации исследования не могли не закрадываться серьезные искажения.

Шестой вопрос – о полноте и достаточности базы исследования для формулирования сделанных выводов. Обратимся к первоисточнику. Программа «экспериментальной акмеологии» была разработана в 1957 г., а реализована в 1965–1970 гг., т. е. почти десятилетие спустя, в двух экспериментальных планах – в лонгитюдном исследовании и посредством изучения возрастных «срезов» (Ананьев, 2002, с. 237–238). Лонгитюд охватывал 350 студентов, обследуемых на протяжении пяти лет обучения, т. е., в основном лиц в возрасте от 17–25 лет. Методом «срезов» обследовано около 1800 чел., представленных 18 возрастными группами – от 18 до 35 лет (по 50 мужчин и 50 женщин в каждой из них). При этом только около 400 чел. прошли углубленное дифференциально-психологическое исследование (там же, с. 238). Таким образом, в исследовательском плане каждую возрастную группу с учетом пола и четырех разных типов групп соответственно уровню образования составляли 12–13 мужчин и столько же женщин (1800 чел.: 18 возрастов: 2 пола: 4 уровня образования = 12,5 чел.). Для программ углубленного обследования гомогенные группы выделено 2–3 чел. (400 чел.: 18 возрастов: 2 пола: 4 уровня образования = 2,7 чел.). Данные диагностики таких по величине групп и служили базой для основополагающих выводов ученого об эволюции психических функций человека с 18 до 35 лет, об индивидуальном развитии, о роли труда и др.

В целом выборки испытуемых следует признать смещенными. Более корректными и сопоставимыми можно считать данные «срезов» и «лонгитюда» только 18–25-летних, т. е. того периода онтогенеза, когда возрастные вариации «индивидуально-го развития» еще наименее выражены.

Видимо, именно в величине фактических групп и коренится причина отсутствия всех актуальных статистик (размах вариаций, средние квадратические отклонения) при обсуждении полученных данных и указаний на их тип («срезы» или «лонгитюд»). Полученные данные обобщались как обозначение и отражение тенденции развития психического, в целом, как подтверждение выдвинутых ученым рабочих гипотез. Однако реально «достаточный и необходимый» материал существовал только для возрастного периода 18–25 лет.

Седьмой вопрос – о временной перспективе развития человека. Исследование планировалось, осуществлялось и завершалось периодом ранней зрелости – 35-летним возрастом. После теорий развития З. Фрейда, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, П. П. Блонского это был прорыв и колоссальный прогресс в постановке и развитии темы. Примечательно, что и полученные обобщенные результаты свидетельствовали о принципиальном изменении динамики эволюции именно к 35 годам

(Ананьев, 1980, 2002). Последующая динамика не изучалась. Неоднократно обращая внимание на гетерохронность развития, Б. Г. Ананьев, тем не менее, не предложил новых оснований периодизации развития, которые как-то определялись бы этой неравномерностью.

Согласно программе, наиболее обстоятельно был изучен возрастной период от 18 до 25 лет (350 чел. – лонгитюд и 800 – «срезы»). Период с 26 до 35 изучался только на основе возрастных срезов (по 12–13 чел. в гомогенных группах, а в программах углубленного изучения – по 2–3 чел.). Период от 36 до 60 лет вообще не изучался. Привлекательный Б. Г. Ананьевым литературный материал также отражал динамику психических функций на стадии ранней зрелости, а не у пожилых людей.

Согласно рассматриваемым Б. Г. Ананьевым данным, 33–35 лет – это «срединный» рубеж, но, строго говоря, лишь для «основных интеллектуальных функций» (Ананьев, 2002, рисунок 1). Одинаков ли он для всех людей и для всех исторических эпох? В литературном обзоре Б. Г. Ананьевым приводятся данные о фактическом историческом смещении на 5 лет всех фаз развития к более позднему возрасту за последнее столетие (1860–1960). Однако эта тема далее не обсуждается. Означает ли это, что историческое смещение в генезисе функций к середине XX столетия остановилось? Или замедлилось? Или оно ускоряется? Ананьев приводит данные о более чем двукратном, по сравнению с 1913 г., увеличении продолжительности жизни за последующие 40–50 лет (Ананьев, 1980, С. 83), но и эта тема не находит конструктивного отражения в концепции эволюции психических функций.

Восьмой вопрос – о нетождестве «психических функций» и «психологических систем». Б. Г. Ананьевым изучались «основные интеллектуальные функции (различные формы восприятия, мышления, памяти, внимания) и общая структура интеллекта» (Ананьев, 2002, С. 238). Вместе с тем выводы экстраполировались им на все типы психических функций и психологических систем. Последнее понятие тогда еще не вошло в тезаурус отечественной психологии, а содержание им обозначаемого феномена объяснялось слишком обще.

Сама сущность психологических систем станет предметом исследования лишь 20–30 годами позже (Идея системности в современной психологии, 2005). В силу научных интересов и пристрастий ученого его внимание было сконцентрировано на генезисе разных модальностей сенсорно-перцептивной сферы. Но какова динамика психических функций и психологических систем разной «сложности», «общности», «интегрированности»? Каковы могут быть их функции: компенсация, интеграция, стабилизация функционирования психической сферы человека? Несут ли негэнтропийные функции системы высокого порядка? Каковы

возможности и пределы интеграции психологических систем (в контекстах выделения новых и новых личностных новообразований, структур интеллекта и т. п.)?

Очевидно, что Ананьевым рассматривалась иная реальность – только основные психические функции, но никак не сложные психологические системы. Первые характеризуются свойствами, соотносимыми с тем, что называют «малыми системами» (см. В. Г. Афанасьев, Л. Берталанфи, У. Р. Эшби, Э. Г. Юдин и др.), вторые называют «большими системами», развивающимися и функционирующими по иным законам (см. И. Пригожин, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, Г. Хакен, М. Файербаум). Первые рассматриваются как равновесные состояния, обратимые процессы, вторые – как неравновесные и необратимые. Образно говоря, расстройство внимания или памяти не тождественно душевному кризису гения. Качественно и даже принципиально различны онтология и методология изучения «малых» и «больших систем». Поэтому выводы, сформулированные Ананьевым на основании изучения «малых систем», едва ли правомерно экстраполировать на предельно широкий круг сложных психологических феноменов.

Девятый вопрос – о роли труда, интеллектуального в частности, как фактора эволюции психических функций. Для разработки этого вопроса Б. Г. Ананьев привлекает понятия «субъект деятельности» и «субъект труда». Понятие субъекта деятельности в то время еще только становилось как основная категория отечественной психологии и отражало, скорее, методологические установки отечественных ученых, а не онтологическое описание данного феномена. Поэтому понятия «субъект деятельности» и «субъект труда» привлекаются Ананьевым без какой-либо операциональной разработки и наполнения их реальным эмпирическим содержанием.

Десятый вопрос – о роли социальной среды, социального статуса человека. Здесь также имеют место спорные положения.

В 1960-х годах в СССР не было того социального расслоения общества, какое мы видим на рубеже XX и XXI столетий. В работах Б. Г. Ананьева указывается на приоритеты социалистического труда, воспитания и образа жизни («социалистическое общество», «коммунистическое воспитание», «труд при социализме»); автором делаются систематические ссылки на труды В. И. Ленина, К. Маркса, Ф. Энгельса (Ананьев, 2002, 1 гл.: с. 17, 18, 21, 22, 24, 28, 35; 2 гл.: с. 61, 62, 64, 65, 70 и далее)

Предположим, что для Ананьева это было не вынужденной политической и идеологической мимикрией, а отражением особенностей его мировоззрения. Как писал В. И. Ленин, «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя». Следовательно, и здесь также нужно делать коррекцию «координат» научной концепции ученого.

Одиннадцатый вопрос – о жизненном пути как факторе эволюции психических функций. Он стал ключевым тезисом всей концепции Б. Г. Ананьева, но совершенно не рассматривался с привлечением фактографического материала и остался просто декларацией. Не рассматривались проблемы жизненных кризисов, кризисов профессионального становления, профессиональной карьеры и др. В 1960-е годы они еще не были предметом научного изучения.

Возможно, именно в силу масштабности исследовательской программы и смелости концептуального обобщения, представленных в работах Б. Г. Ананьева, психологам было удобнее видеть в его концепции «аксиому», а не материал для последующей научной разработки. Если же научную концепцию рассматривать как этап в научной эстафете, то необходимо заново определить социальные и методологические «координаты» теоретического знания (В. С. Степин), которые использовал ученый, основные положения научной парадигмы, в рамках которой Ананьев работал и мыслил.

Как и многие советские психологи, Б. Г. Ананьев был нечувствителен к широкому спектру социальных условий развития личности. В 1950–1960-е годы эта проблема еще не приобрела той актуальности, которую она имеет в настоящее время. В этом кроется одна из серьезных причин смещения как фактических эмпирических данных, так и самой методологии их изучения и понимания. Как образно сформулировал один из часто цитируемых Б. Г. Ананьевым классиков, «анатомия человека есть ключ к анатомии обезьяны, но не наоборот. Только с позиции более высокого уровня мы можем судить о более низких стадиях развития ...» (Маркс, Энгельс, т. 46, с. 42). Однако игнорирование этих факторов полвека спустя, в лучшем случае, было бы поверхностным прочтением Б. Г. Ананьева.

Предметом его исследования были только «основные психические функции», в то время как обобщения делались предельно широко – на весь класс сложных психологических явлений. Между тем принципиально различаются закономерности эволюции «основных психических функций» и более сложных психологических систем (Идея системности в современной психологии, 2005). Полученные данные были во многом новаторскими. Но методология еще не достигла должного уровня зрелости; используемый статистический аппарат был крайне ограничен. Следовательно, есть настоятельная необходимость возвращения к исходным задачам, ранее полученным эмпирическим данным и выводам, сделанным выдающимся ученым, с последующим формулированием новых гипотез и их эмпирической проверкой.

Исследования, выполненные под руководством Ананьева в 1960-е годы, до настоящего вре-

мени являются наиболее глубокими и последовательными в отечественной психологии. Но даже в его масштабном проекте остаются серьезные научные проблемы, требующие дальнейшего развития: субъект труда; нетождественность основных психических функций и сложных психологических систем; пределы интеграции систем; энергетический обмен (метаболизм) и эволюция психики; развитие психологических систем в разных возрастных интервалах (18–25, 26–35, 36–60 лет), в связи с половым диморфизмом, различием социальных позиций людей, успешностью их профессиональной карьеры, благополучием жизненного пути, характером жизненных кризисов. Внимание ученого было сосредоточено на возрастной, т. е. естественной, биологической эволюции психических функций. Вне внимания остались две других группы детерминант эволюции психического: социально-исторические факторы и экология бытия.

Перед нами – поле деятельности, названное Б. Г. Ананьевым «современным человекознанием». До настоящего времени оно остается пространством открытых вопросов, к которым нам нужно относиться как актуальному научному наследию, завещанию ученого, которое необходимо реализовать современному поколению исследователей. Исторически изменчивы все социальные феномены (Тейяр де Шарден, 2002): характеристики человека как субъекта труда; временные рамки его трудовой жизни; уровень образования людей; социальная ситуация развития личности и т. д. За минувшие почти столетия коренным образом изменились едва ли не все «координаты измерения», в рамках которых в 1960-х годы строилось исследование Б. Г. Ананьева. В изучаемых им феноменах выделены новые параметры, по которым их можно оценивать. Человекознание не может быть современным, апеллируя к материалам полувекковой данности.

Выводы

1. Безусловное достоинство научных работ Б. Г. Ананьева состоит уже в самой постановке проблемы человека как предмета познания и в ее комплексной разработке. В силу своей уникальности и масштабности исследования, научной новизны и богатства эмпирического материала концепция Б. Г. Ананьева в течение нескольких десятилетий выполняет важную методологическую функцию в отечественной психологии и, по существу, имеет статус научной парадигмы. Многие ее положения и поныне воспринимаются психологами как аксиомы.
2. При очевидной научной новизне полученных результатов остались «открытые вопросы». Они определяются изменением со временем сущностных свойств всех социальных явлений, включая человека как постоянно разви-

вающейся реальности, дальнейшей разработкой методологии психологии, расширением системы методов исследования психического. Предметом изучения в работах Ананьева были процессы эволюции еще не развитых до своих зрелых форм проявлений психического. Полученные результаты широко экстраполировались. Некоторые важные условия становления, развития и функционирования психического не учитывались.

3. Вопросы, обсуждаемые Б. Г. Ананьевым в 1960-х годах, не утратили своей актуальности и нуждаются в дальнейшем исследовании.

Литература

Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. М., 2002.
Алексеев В. П. Становление человечества. М., 1984.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Б. Г. Ананьев. Избранные психологические труды. М., 1980. С. 13–178.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2002.

Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.

Базылевич Т. Ф. Проблема тестов в дифференциальной психологии и дифференциальной акмеологии. М., 2006.

Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. М., 2003.

Большой энциклопедический словарь. М., 2002.

Дудин С. И. Дифференциальная акмеология: предмет исследования. // Психология и жизнь. Вып. 6. М., 2003. С. 44–57.

Дудин С. И. Дифференциальная акмеология: предмет исследования и особенности анализа психики человека // Социология и управление персоналом. 2006. № 5 (21). С. 47–52.

Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 4–19.

Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005.

Казначеев В. П., Казначеев С. В. Адаптация и конституция человека. Новосибирск, 1986.

Краткий словарь иностранных слов. М., 1988.

Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М., 2001.

Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч. Т. 46. Ч. 1.

Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.

Степин В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. М., 2000.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Вселенская месса. М., 2002.

Толочек В. А. «Квазидиагностика» и проблема целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.

Толочек В. А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–65.

Толочек В. А. Современная психология труда. СПб., 2005а.

Юревич А. В. Психология и методология. М., 2005.

Pawlik K., Shapf K. Okologische-Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms // Umwelt und Verhalten. Bern, 1992. P. 9–24.

ПРОБЛЕМА ГИПНОЗА И ВНУШЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ В. М. БЕХТЕРЕВА

Г. Х. Шингаров (Москва)

Чудесные исцеления, лечители и прорицатели на любой вкус, телесеансы психотерапии, массовое увлечение экстрасенсами, передача мыслей на расстоянии, колдовство, общение с инопланетянами и т. д. заполнили нашу жизнь. В этих условиях правдивое и подлинно научное знание об этих явлениях имеет неоценимое общественное, просветительское, научное и медицинское значение. Знакомство с завещанным нам В. М. Бехтеревым богатством идей, фактов, наблюдений, советов и предупреждений в этой сложной области психологии и медицины сейчас, как никогда, необходимо и востребовано.

Вопросами гипноза и внушения В. М. Бехтерев занимался на протяжении всей своей творческой жизни. Первые его публикации на эту тему

относятся к 1890 г. В 1885 г. он проходил краткосрочную стажировку в Сальпетриерской клинике Шарко, присутствовал на его сеансах гипноза и, непосредственно общаясь со знаменитым психоневрологом, имел возможность познакомиться с взглядами ученого на сущность гипноза и методами его применения.

Как врач, В. М. Бехтерев пользовался гипнозом и внушением в лечебных целях, как ученый-психолог, он изучал его особенности и место в структуре сознания и личности человека.

Гипноз известен людям с глубокой древности. Им в различных целях пользовались служители религиозных культов, шаманы, целители, фокусники и т. д. Однако подлинная история применения гипноза в качестве лечебного средства

и его научного исследования начинается с конца XVIII в. и связана, прежде всего, с именем Ф. Месмера (1734–1815). Месмер считал, что некоторые избранные (к которым он относил, прежде всего, себя) обладают «магнитной способностью» и могут пользоваться ею как покоряющей силой. В основе гипноза, считал Месмер, лежит «магнетический флюид». Это сверхъестественная сила, которую гипнотизер передает своим пациентам при помощи определенных движений рук – *пассов*.

Принципиально новый подход к пониманию природы гипноза был предложен английским врачом Дж. Брэдом, который и ввел в научный обиход сам термин «гипноз». Он пользовался новым методом погружения в гипноз. Кроме пассов, гипноз может быть вызван с помощью фиксации взгляда на блестящих предметах с одновременным словесным внушением. Заслуга Брэда заключается в понимании того, что гипноз является результатом не «переливания флюида» от одного лица к другому, а изменений в психике человека под влиянием внешних раздражителей.

Основными особенностями психики, характеризующими состояния гипноза, являются: (1) *анестезия*, или отсутствие чувствительности, в частности, *анальгезия* (отсутствие боли); (2) *каталепсия* – состояние, при котором мышцы усыпленного становятся восковыми и сохраняют любое, приданное им положение; (3) *амнезия* – забвение всего, что происходило во время гипноза после пробуждения загипнотизированного; (4) *постгипнотическое внушение*, т. е. исполнение каких-либо действий через определенное время после того, как человек вышел из гипноза, которые были внушены ему во время гипноза. Амнезия после выхода из гипноза и припоминание всего внушенного во время повторного засыпания составляют то, что называется *двойным сознанием*.

Изучением и лечебным применением гипноза В. М. Бехтерев занимался более 40 лет. Он рассматривал гипноз как «вызываемое особыми приемами видоизменение обыкновенного, или естественного, сна». Справедливость такого понимания он доказывал особенностями сна, являющимися аналогами характерных особенностей гипноза. Он проводил аналогию между гипнозом и естественным сомнамбулизмом, связь которого со сном считалась доказанной. Нормальный, или физиологический, сон характеризуется, как известно, отсутствием двигательной активности, ослаблением или полным прекращением деятельности органов чувств. Аналогичные явления наблюдаются и в состоянии гипноза. В. М. Бехтерев указывал также, что, как при естественном сне, так и при гипнозе последними из органов чувств перестают функционировать органы слуха.

Существенным доказательством общности природы обыкновенного сна и гипноза он считал наличие различных степеней глубины и сна

и гипноза. Гипнотическое состояние у многих пациентов напоминает дремоту. Гипноз может напоминать легкий сон, в котором человек управляет своей психической деятельностью и слышит все, что говорят окружающие, а по пробуждении сохраняет воспоминания о происшедшем. Глубокая степень гипноза характеризуется более или менее полным усыплением пациента, отключением его воли и всех движений (кроме рефлекторных или внушенных во время гипноза).

И сон, и гипноз характеризуются определенной психической активностью. В естественном сне она проявляется в виде сновидений, но уже не зависит от личности человека, а совершается в силу ассоциаций, не регулируемых правилами известной нам логики. Источником обыкновенных сновидений являются воспоминания и восприятия, действующие на мозг в момент засыпания, а также восприятия во время самого сна. При этом сновидения представляют собой цепь образов, подобных ощущениям во время бодрствования. Но по своему характеру они являются как бы обманом чувств. Благодаря отсутствию контроля со стороны сознания они оказывают существенное влияние на самые разные функции организма. Возбуждения, лежащие в основе сновидений, связаны с личностью заснувшего, и потому, когда он просыпается, в большинстве случаев вспоминает увиденное во сне. Внушения, сделанные во время глубокого гипноза, Бехтерев рассматривал как своеобразные сновидения, которые возникают у загипнотизированного по желанию гипнотизера.

А чем же гипноз принципиально отличается от естественного сна? «Особенностью гипноза, – писал В. М. Бехтерев, – является, скорее всего, то своеобразное отношение между усыпленными и усыпителем, которое наблюдается в известных степенях гипноза, и амнезия всего внушаемого в гипнозе, так как ни того, ни другого мы не встречаем в обыкновенном сне» (Бехтерев, 1894, с. 210).

Состояние гипноза наступает не самостоятельно, а вызывается посторонним лицом. При этом гипнотизируемый засыпает с мыслью о влиянии на него гипнотизера, и это приводит к своеобразному взаимоотношению между ними во время самого гипноза. Гипнотизируемый, писал В. М. Бехтерев, в «буквальном смысле слова становится машиной, заводные ключи от которой находятся в руках гипнотизера» (там же, с. 225).

Внушенные сновидения загипнотизированного входят в его психическую деятельность как нечто постороннее, не связанное с его личностью, и потому после выхода из гипноза наблюдается забывание (амнезия) всего того, что происходило в гипнозе. В пользу такого понимания механизма амнезии после гипноза В. М. Бехтерев приводит тот общеизвестный факт, что амнезия не наступает, если делается внушение: «По пробуждении –

все помнить!» Это сохранение воспоминаний имеет место благодаря тому, что все, что происходило во время гипноза, связывается с «Я» гипнотизируемого и произвольно может быть воспроизведено в состоянии бодрствования. С этих позиций Бехтерев объяснял и природу постгипнотического внушения, проявляющегося в виде какого-то поступка, галлюцинации, ложного воспоминания (так называемые ретроактивные галлюцинации), подавления ощущения (в том числе боли), устранения внешнего восприятия (отрицательные галлюцинации), временного изменения личности усыпленного и т. д.

Бернгейм, Форель и др. объясняли постгипнотическое внушение тем фактом, что гипнотизированный за весь период между моментом внушения и его исполнением думает о нем, хотя сам этого не знает. Бехтерев считал, что здесь речь идет об ассоциации внушенного с каким-либо признаком срока его выполнения.

С начала XIX в. вплоть до наших дней идет острая дискуссия по вопросу о реальности внушенных в гипнозе психических и физиологических явлений. На самом ли деле усыпленный не чувствует боли, или он силой воли подавляет внешние ее проявления? Ответ на эти вопросы В. М. Бехтерев искал при помощи представления о том, что физиологические процессы, которым сопутствует боль, нельзя подавить волевым путем. Если усыпленный во время гипноза испытывает боль, то он может сознательно подавить крик и отдергивание руки, заявить, что он боли не ощущает, но он не может силой воли влиять на реакцию зрачков, сосудов, сердца и других органов.

На основании своих исследований Бехтерев пришел к заключению, что у «глубоких гипнотиков» внушенная анестезия есть действительно реальный факт, а не продукт их воображения» (Бехтерев, 1994, с. 75).

Существенной особенностью гипноза является повышенная внушаемость в нем. Этот факт В. М. Бехтерев объяснил следующими причинами, составляющими суть самого гипнотического процесса: а) бездействие воли и рассудка, усыпленных в гипнозе; б) внушения в гипнозе имеют характер более ярких чувственных образов, чем сновидения естественного сна; в) гипнотизер подчиняет себе волю загипнотизированного и пользуется его полным доверием; г) ограниченность восприятия внешнего мира, а чаще всего и целенаправленность этого восприятия зависит от желания гипнотизера.

Бехтеревым были проведены интересные опыты по выявлению влияния гипноза и внушения на образование двигательных сочетательных (условных) рефлексов у человека (Бехтерев, 1925).

Углубленное изучение гипноза привело к тому, что психологи стали обращать больше внимания на такое психологическое явление, как вну-

шение, которое в последние два десятилетия XIX в. стало предметом многочисленных исследований, в стороне от которых не остался и В. М. Бехтерев.

Интерес В. М. Бехтерева к изучению внушения был вызван рядом обстоятельств. Как выдающийся психотерапевт, он хорошо понимал, что внушение может служить одним из основных средств лечения. В психотерапии оно применяется как во время гипнотических сеансов, так и в состоянии бодрствования. Поэтому Бехтерев, пользуясь в своей практике этим лечебным фактором, не мог не изучать его природу, механизмы осуществления, условия применения и вообще его роль в жизни человека.

Внушение привлекало его внимание и потому, что оно играло заметную роль во многих процессах общественной жизни. «В настоящую пору, – писал ученый, – так много вообще говорят о физической заразе при посредстве *contagium vivum*, или физических микробах, что, на мой взгляд, нелишне вспомнить и о *contagium psychicum*, приводящем к психической заразе, микробы которой хотя и невидимы под микроскопом, но, тем не менее, подобно настоящим физическим микробам, действуют везде и всюду и передаются через слова и жесты окружающих лиц, через книги, газеты и пр., словом – где бы мы ни находились в окружающем нас обществе, мы подвергаемся уже действию психических микробов и, следовательно, находимся в опасности быть психически зараженными» (Бехтерев, 1994а, с. 98). Роль такого «микроба» играет внушение. Диапазон действия внушения в жизни общества широк: это и воспитание в самом широком смысле, и коммуникативная деятельность, и лечебная практика и т. д. Все эти аспекты внушения были предметом научных исследований В. М. Бехтерева.

В соответствии с господствующими в его время представлениями о внушении В. М. Бехтерев рассматривал его как непосредственное прививание тех или иных психических состояний от одного лица к другому, происходящее «без участия воли воспринимающего лица и нередко без ясно-го с его стороны сознания». Внушение принципиально отличается от убеждения как способа воздействия одного человека на другого. Убеждению присуща логика, оно опирается на факты, их критическое освещение, ясность сознания. Внушение попадают во внутренний мир человека без критики и обсуждения, без сопротивления. При внушении идеи, чувства, мысли, выбор решений и т. д. проникают в «сферу общего сознания без всякого участия личного сознания» (Бехтерев, 1904, с. 639).

В акте внушения В. М. Бехтерев различал процедуру его осуществления и содержание. Он считал, что в определение понятия внушение следует включать, как способ психического воздействия, так и его результат. В слове «внушать», писал он, «мы подразумеваем не только особый способ воз-

действия на то или другое лицо, но и возможный результат этого воздействия, и, с другой стороны, в слове «внушение» мы подразумеваем не только достигнутый результат в психической сфере данного лица, но и в известной мере тот способ, который привел к этому результату» (Бехтерев, 1994б, с. 95–96).

Какие факторы благоприятствуют внушению? Прежде всего, доверие к тому, кто внушает. Далее следует отметить наличие господствующих идей в сознании отдельных лиц или целых групп людей. При таких условиях легко возникают всякого рода внушенные иллюзии и галлюцинации. «Когда, – писал В. М. Бехтерев, – господствует в населении или в группе лиц то или другое настроение и когда мысль работает в известном направлении, тогда у того или другого лица с психической неуравновешенностью особенно легко появляются обманы чувств, по содержанию отвечающие настроению и направлению его мыслей, которые тотчас же путем невольного внушения, словесного или иного, сообщаются и другим лицам, находящимся в одинаковых психических условиях» (Бехтерев, 1994а, с. 117).

Близким по своей природе к внушению является и самовнушение. Последнее отличается от первого тем, что прививание психических состояний обусловлено не посторонними влияниями, а внутренними факторами, источник которых находится в психической сфере лица, подвергшегося самовнушению.

Внушению принадлежит важная роль не только в сознании отдельной личности, но и в жизни общества в целом и отдельных его коллективов. «Можно сказать, – отмечал Бехтерев, – что вряд ли вообще совершалось в мире какое-либо из великих исторических событий, в котором более или менее видная роль не выпадала бы на долю внушения и самовнушения» (там же, с. 169). Без учета роли внушения в мотивации поведения больших групп людей ряд социальных и исторических явлений может получить неполное, неточное, а может быть, даже неверное истолкование.

Много внимания В. М. Бехтерев уделял внушению как лечебному фактору. Важнейшим условием эффективного применения внушения как лечебного средства является вера больного в его действенность, вызывающая ожидание грядущего исцеления. Без такой веры невозможна никакая психотерапия, никакое лечение словом.

Интерес В. М. Бехтерева к роли внушения в общественной жизни был вызван не только потребностями теории, но и усилившимся влиянием гипноза на общественную жизнь. Это было время напряженной социально-политической активности различных слоев русского общества на пороге надвигающейся революции и широкого распространения различных религиозно-мистических учений и движений. Достаточно сослаться на та-

кие явления, как малеванщина, эпидемии кликушества, увлечение спиритизмом, сеансы Софьи Штаркер, чтобы понять интерес В. М. Бехтерева к внушению как фактору общественной жизни.

В своем научном творчестве Бехтерев не прошел и мимо проблемы телепатии, или внушения на расстоянии. Термин «телепатия» ввели в науку английские исследователи Герней, Майерс и Подмор в 1886 г. для обозначения некоторых загадочных явлений психики. В буквальном переводе с греческого *телепатия* означает «чувствование на расстоянии». По утвердившейся традиции под телепатией понимают психический процесс, при котором возможна передача мыслей, чувств, ощущений, желаний, команд и т. д. без посредничества известных нам органов чувств и технических средств. Такой подход к пониманию телепатии предполагает возможность передачи психических состояний при помощи особой энергии и экстра-сенсорного восприятия.

И здесь, как и во всех областях науки, ученый руководствовался правилом: для того чтобы решить какой-либо вопрос с научных позиций, следует пользоваться методами, адекватными предмету исследования, и делать выводы лишь на основании бесспорно установленных фактов. Он не отвергал с порога наличие телепатических явлений, но требовал строго научной проверки всего, на что ссылались сторонники телепатии. Но все то, что было получено в процессе изучения этого явления, убеждало его, что «все попытки доказать этот способ передачи мыслей на расстоянии более или менее непреложным образом рушатся тотчас же, как только его подвергают экспериментальной проверке, и в настоящее время не может быть приведено в сущности ни одного строго проверенного факта, который бы говорил в пользу реального существования телепатической передачи психических состояний» (там же, с. 109–110).

У В. М. Бехтерева был большой личный опыт изучения «тайных пружин» угадывания мыслей «на подмостках театров» Он раскрыл прием, которым пользовались «угадчики» мыслей для того, чтобы добиться нужного эффекта. Прием этот оказался достаточно рациональным и нехитрым. Речь шла о зашифрованном языке. Раскрытие психологического механизма этих сеансов позволило В. М. Бехтереву ответить на давно стоящий перед ним вопрос: «Содержится ли в такого рода представлениях на самом деле мысленное внушение, или это фокус?» Сомнений не было – это фокус. Для окончательного решения вопроса о возможности внушения на расстоянии В. М. Бехтерев считал необходимым исследовать проблему в экспериментах над животными. Эту работу он проводил в 1916–1919 гг. совместно с известным дрессировщиком В. Л. Дуровым на собаках. Суть эксперимента заключалась в том, что в результате внушений собаки должны были совер-

шать какие-то задуманные экспериментом действия: побежать в определенное место или сделать какие-то определенные движения. Первые серии опытов проводились с участием самого В. Л. Дурова. Результаты вызвали серьезные возражения с методической точки зрения.

Общий вывод, к которому пришел В. М. Бехтерев в результате многолетнего изучения проблемы телепатии, представлен в следующих его словах: «... что касается так называемого мысленного внушения на расстоянии, то нужно вполне определенно сказать, что до настоящего времени не было представлено ни одного безупречного и вполне убедительного факта, который бы говорил за возможность мысленного внушения на расстоянии. По крайней мере, все приводимые в этом отношении данные... не вполне выдерживают строгую критику» (Бехтерев, 1994в, с. 292).

Это было не только констатацией итога изучения сложнейшей проблемы. Выдающийся ученый глубоко верил, что разгадка фокусов на театральных подмостках и отрицательные результаты экспериментального исследования телепатии должны освободить научную мысль от мистификации в отношении будто бы доказываемой такими опытами непосредственной передачи мыслей на расстоянии от одного лица к другому.

В. М. Бехтерев не только изучал, использовал и пропагандировал гипноз и внушение как лечебные методы, но и обращал самое серьезное внимание на условия и показания их применения. Он руководствовался важнейшим принципом применения любого лечебного средства – «Прежде всего не вреди!». В этом отношении как врачи, так и все интересующиеся найдут в работах В. М. Бехтерева много поучительного и полезного для себя.

В результате многолетних исследований В. М. Бехтерев создал оригинальную теорию о природе внушения как своеобразного психического явления, связанного с глубокими изменениями в структуре сознания. «Сущность внушения, – писал он, – заключается не в тех или других внешних его особенностях, а в особом отношении внушенного к „Я“ субъекта во время восприятия внушения и его осуществления» (Бехтерев, 1994б, с. 90).

Однако надежды и прогнозы В. М. Бехтерева на снижение интереса к телепатии не оправдались, равно как по отношению ко всему иррациональному и оккультному вообще. В наши дни астрология, сеансы телепатии, лечение экстрасенсами, передача биоэнергии, вера в медиумов и ясновидцев, домовых и «разбушевавшийся дух» – самая настоящая эпидемия, наносящая огромный вред духовному и физическому здоровью миллионов людей.

В. М. Бехтерев оказался поистине пророком в своих утверждениях о том, что чем больше бу-

дет средств воздействия на человеческую психику, способов передачи психического влияния на человека, тем более повальным будет увлечение таинственными явлениями человеческой психики. Как бы предвидя нашу сегодняшнюю действительность, он писал в 1894 г.: «Так как человечество вообще склонно преклоняться перед всем таинственным... то, без сомнения, те или другие приспособления и приборы, как бы увеличивающие действительную силу и значение производимых внушений, а иногда и обладающие в глазах внушаемого своего рода магической силой, получают огромное значение при всяком вообще психическом лечении» (Бехтерев, 1894, с. 223). И можно добавить любого вида информационно-го воздействия на человека.

Миллионы людей, с надеждой ожидающие своего исцеления у экранов телевизоров во время сеансов А. Кашпиrowsкого, или покупателя воды, «заряженной» энергией А. Чумака, – бесспорное подтверждение пророчества В. М. Бехтерева. Месмер, Калиостро, Распутин и тьма гипнотизеров и лекарей прошлого могут лишь позавидовать им. И не только в плане успеха. Торжествуют идеи «флюидов», «животного магнетизма», «магнетической силы», «космических влияний», «биоэнергии» и т. п. В условиях массовой культуры, потери веры в разумные начала устройства общественной жизни, процветания насилия и жестокости, внушение во всех его формах играет все большую роль в формировании психики, как отдельной личности, так и самых различных слоев населения.

Литература

Бехтерев В. М. Нервные болезни в отдельных наблюдениях. Вып. 1. Казань, 1894.

Бехтерев В. М. О личности и общем сознании // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. 1904. № 9.

Бехтерев В. М. О влиянии гипноза и внушения на сочетательные рефлексy // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Вып. 1. Л.–М., 1925.

Бехтерев В. М. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994.

Бехтерев В. М. Роль внушения в общественной жизни // В. М. Бехтерев. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994а.

Бехтерев В. М. Что такое внушение? // В. М. Бехтерев. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994б.

Бехтерев В. М. Гипноз, внушение и психотерапия и их лечебное значение // В. М. Бехтерев. Гипноз. Внушение. Телепатия. М., 1994в.

РАЗДЕЛ ЧЕТВЕРТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Важнейшая особенность психического отражения состоит в том, что оно выступает, прежде всего, как отражение окружающей среды... с позиций целостного субъекта жизнедеятельности и только поэтому может обеспечивать регуляцию его поведения.

Б. Ф. Ломов

О РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ «АВТОНОМНЫХ», «СМЕШАННЫХ» И «ЗАВИСИМЫХ» СУБЪЕКТОВ

И. М. Захарова (Набережные Челны)

Постановка проблемы

Основным методологическим принципом субъектного подхода является признание активной роли человека в реализации своих многообразных отношений с окружающим миром (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. А. Конопкин и др.).

Сферой наших научных интересов является концепция *осознанной регуляции деятельности*, которая позволяет вплотную подойти к изучению личностных качеств субъекта деятельности, непосредственно детерминирующих регуляторные процессы (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин).

Осознанная саморегуляция как специфический феномен деятельности понимается как системно организованное психическое явление, и поэтому к нему применимы основные положения системного подхода Б. Ф. Ломова (Ломов, 1975, 1984).

По инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности осознанная саморегуляция направлена на достижение принимаемых субъектом целей (Конопкин, 1980). Как утверждает О. А. Конопкин, человек, реализуя поставленные цели, актуализирует присущую ему способность психической саморегуляции, программирует, контролирует и корректирует свою произвольную активность. По мнению автора, зарождаясь и формируясь в разных видах активности субъекта, осознанная саморегуляция проявляется в его умении целенаправленно организовывать свою

деятельность (учение, труд, общение) и управлять ею. Сформированная саморегуляция проявляется в успешном овладении новыми видами и формами деятельности, в способности решать нестандартные задачи, в самостоятельности и настойчивости в достижении цели. В реальной практике наблюдается различная эффективность регуляторных процессов у разных субъектов (В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, Г. С. Прыгин).

О. А. Конопкин, описывая условия, способствующие и препятствующие развитию способности к саморегуляции как одной из основных, «сквозных» задач воспитания и образования на всех возрастных этапах, указывает на важность внутренней активности ее субъекта (Конопкин, 2004). Стихийное формирование процессов саморегуляции не гарантирует их эффективности, ибо часто «значительно» ограничивается самостоятельная «внутренняя» активность ребенка, которая реально сводится в основном к запоминанию чужих объяснений, уже готовых правил и способов деятельности, к отработке и тренажу навыков и умений в соответствующей области действий» (Конопкин, 1995 с. 130).

Г. С. Прыгин выделяет три типа осознанной саморегуляции в зависимости от особенностей ее функционирования: «автономный», «смешанный» и «зависимый» (Прыгин, 1984). Критерием разграничения типов саморегуляции выступает уровень самостоятельности субъекта при выполнении любого вида деятельности. Субъекты с автономным типом саморегуляции могут без посторон-

ней помощи сформулировать цель деятельности, в соответствии с ней продумать программу своих действий и обеспечить ее достижение. Зависимый тип саморегуляции характеризуется тем, что субъект для ее осуществления нуждается в поддержке со стороны окружающих практически на всех этапах выполнения деятельности. Субъекты со смешанным типом саморегуляции занимают промежуточное положение между крайними типологическими группами.

Целью проводимых нами развивающих мероприятий явилось изучение развития межфункциональных связей между звеньями системы осознанной саморегуляции у старшеклассников с автономным, смешанным и зависимым типами саморегуляции и осуществление коррекционной работы в этой области. В практическом плане это означает формирование у детей умения самостоятельно ставить и достигать цели своей учебной деятельности.

Гипотеза исследования

Мы исходили из предположения, что развитие системы осознанной саморегуляции деятельности субъектов позволит повысить уровень процесса обучения, определить причины неуспеваемости, проанализировать компенсаторные механизмы выявленных типологических особенностей в саморегуляции учебной деятельности учащихся. Учитывая, что возраст ранней юности является сензитивным в плане самосовершенствования, самоизменения и построения перспективных планов, есть основание утверждать, что коррекционно-развивающая работа с учениками старших классов в сотрудничестве с педагогическим коллективом может обеспечить позитивную динамику в регуляторике субъектов учебной деятельности.

Организация исследования

Исследование включало два этапа. На первом этапе проводился констатирующий эксперимент: изучалась структура саморегуляции у субъектов с автономным, смешанным и зависимым типами саморегуляции. Второй этап включал формирующий эксперимент, в ходе которого развивались регуляторные умения школьников с разным типом саморегуляции деятельности. После завершения формирующего эксперимента вновь была проведена диагностика структурно-функциональных особенностей саморегуляции выделенных типов и фиксировались изменения в системе регуляторных процессов испытуемых.

Описание выборки

В формирующем эксперименте приняли участие ученики средней школы № 51 г. Набережные Чел-

ны – 10б (экспериментального) и 10в (контрольного) классов.

Методики исследования

Для диагностики типа саморегуляции использовался «Личностный опросник Г. С. Прыгина» (Прыгин, 1984). По результатам характерных для учащих типов саморегуляции испытуемые каждого класса распределились на три типологические группы: «автономных», «смешанных» и «зависимых».

Уровень сформированности каждого отдельного функционального звена системы саморегуляции определялся с помощью опросника В. И. Моросановой, Е. М. Коноз «ССП-98». Данные показатели характеризуют стилевые особенности саморегуляции в типологических группах «автономных», «смешанных» и «зависимых» субъектов деятельности. Для каждого испытуемого был вычислен индивидуальный балл по показателям регуляторных процессов планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр) и оценки результатов деятельности (Ор).

Результаты исследования

Известно, что степень связанности между функциональными элементами системы может служить важным показателем для характеристики присущего данной системе уровня целостности (Ганзен, 1984; Ломов, 1984; Конопкин, 1995). Исходя из этого, мы определяли структуру системы саморегуляции в типологических группах «автономных», «смешанных» и «зависимых» субъектов путем подсчета коэффициентов корреляции Пирсона между шкалами, презентующими регуляторные звенья системы саморегуляции, и выделения корреляционных пляд. Это позволило проанализировать структурно-функциональные особенности саморегуляции в типологических группах «автономных», «смешанных» и «зависимых» субъектов.

Как показывают данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, структурно-функциональные особенности саморегуляции в разных типологических группах различаются как количественно, так и качественно. «Автономные» субъекты обладают более совершенной структурой саморегуляции: все ее звенья взаимосвязаны и функционируют целостно. Система саморегуляции «зависимых» распадается на отдельные функциональные звенья, что отражается на эффективности ее функционирования. Экспериментальные данные подтверждают результаты наших исследований, проведенных ранее (Захарова, Прыгин, 2005).

На втором этапе работы ставилась задача сформировать у учащихся, принадлежащих к различ-

ным типологическим группам, недостающие умения саморегуляции, т. е. провести формирующий эксперимент.

Исследование возможностей развития регуляторных процессов у старшеклассников обеспечивалось выполнением ряда психолого-педагогических условий: развитием умений и навыков самоанализа как у старших школьников, так и педагогов; познанием своих возможностей через проигрывание педагогических ситуаций; созданием системы учебных трудностей и ситуаций, требующих умения управлять собой; моделированием специальных упражнений и задач; введением в занятия проблемных ситуаций, задач, решение которых предполагает самостоятельность, мобилизацию сил и способностей. Реализация этих условий требовала от педагогов школы конкретности и целеустремленности в ходе учебно-воспитательной работы.

Наша работа по развитию у субъектов учебной деятельности регуляторных умений опиралась на следующее основание. Известно, что продуктом учебной деятельности являются как знания, так и те психологические изменения, которые происходят в самом ученике (Цукерман, 1997). Однако те или иные способности, конкретные психологические навыки школьника не существуют сами по себе. Они возникают (формируются, развиваются) в том случае, когда создана благоприятная среда, особая система отношений с ребенком, стимулирующая его мотивационные потенциалы (желание, готовность, потребность к определенным формам активности). Как отмечает Г. А. Цукерман, «психолог формирует не индивидуальные способности, а те интерпсихические пространства, проходя через которые ребенок становится способным к новым действиям» (Цукерман, 2000). Иными словами, необходимо создать условия, в которых психологические навыки саморегуляции могут сформироваться, развиваться и стать необходимыми для ребенка.

Опираясь на вышеизложенное, в течение 2002–2004 гг. с педагогами школы проводилась систематическая работа на различных уровнях, включающая: педагогические советы по информационному обеспечению их знаниями по проблеме саморегуляции деятельности; методические советы, в ходе которых предоставлялась информация о диагностических срезах; круглые столы по запланированной тематике; тренинговые занятия по развитию умений самоанализа у педагогов и т. д. Важным фактором повышения результативности работы выступала реализация субъект-субъектных отношений между учителем и учениками. Педагогам предлагалось избегать поспешных оценок и выводов в отношении возможной успешной или неуспешной деятельности учеников по овладению регуляторными умениями. Рекомендовалось не допускать оцен-

ку результатов развития регуляторных умений в учебной деятельности только по критериям «хорошие» и «плохие».

Следует отметить некоторую особенность реакций педагогов на поставленные задачи. Первоначально в систему коррекционных мероприятий включились только молодые преподаватели (стаж работы – от 2 до 7 лет), однако постепенно, в течение первого полугодия, данной работой заинтересовались и другие педагоги. Мотивация к такой деятельности повысилась в связи с получением первых результатов в развитии умений саморегуляции как у школьников, так и у самих преподавателей.

В целях развития регуляторных умений учащихся нами в течение 2003–2004 учебного года еженедельно проводились в экспериментальной группе лекции и практические занятия по теме «Психология саморегуляции человека». Система работы с учителями и школьниками строилась с учетом типологических особенностей саморегуляции школьников. Школьникам рассказывали о роли индивидуальных регуляторных особенностей в организации учебной работы, о способах учета и коррекции характерных для них сильных и слабых сторон индивидуальных стилей саморегуляции. Им разъясняли их индивидуально-типологические особенности целеполагания и удержания целей, построения модели значимых условий деятельности, планирования и прогнозирования действий, контрольно-коррекционных процессов (оценивания результатов, критериев успеха, принятия решения). Школьники учились анализировать свои умения саморегуляции, осознанно использовать свой индивидуальный тип информационного обмена с окружающей действительностью, усваивать новый опыт и т. д. Иными словами, данная психоразвивающая работа была рассчитана на самопознание и саморазвитие учащихся, формирование их регуляторных умений.

Контрольные замеры, имевшие характер «срезов», позволили нам получить достоверную картину изменений, происходящих в процессе развития регуляторных умений у школьников. Для этого сопоставлялись данные, полученные на констатирующем и формирующем этапах эксперимента. Констатирующая диагностика процессов саморегуляции и анализ успеваемости школьников проводились в начале и конце учебного года.

Анализ динамики результатов, полученных в ходе проведенной развивающей работы с экспериментальным классом, показал следующее.

Опираясь на анализ деятельности учащихся при выполнении ими учебных заданий, а также на наши наблюдения и оценки педагогов, удалось установить, что школьники «смешанного» и «зависимого» типов саморегуляции в начале обучения в 10 классе еще недостаточно ясно и четко осознают свои регуляторные умения, не всегда могут

выделить сильные и слабые стороны в саморегуляции деятельности. У этих учеников наблюдается несформированность отдельных функциональных звеньев контура психической регуляции, таких, например, как целеполагание, формирование субъективной модели значимых условий деятельности и программы исполнительских действий, способности анализировать информацию о достигнутых результатах.

Умения саморегуляции «автономных» учащихся позволяют им более эффективно организовать свою учебную деятельность. По уровню развития комплекса деятельностных качеств и эффективности функционирования как отдельных звеньев контура психической регуляции деятельности, так и всей системы саморегулирования они значительно превосходят «зависимых» учащихся (Конопкин, Прыгин, 1984).

«Зависимых» отличала еще одна существенная особенность: для формирования недостающего умения саморегуляции им требовалось отработка саморегуляции почти во всех звеньях. «Автономным» же и «смешанным» для компенсации несформированности какого-либо умения было достаточно мобилизовать одно–два звена системы саморегуляции и осуществить соответствующие дополнительные усилия (например, усилить контроль над оценкой правильности своих действий и своевременно исправить свои ошибки).

Данные, полученные из наблюдений во время учебных занятий, показывают, что «зависимые» учащиеся преимущественно переоценивают сформированность у них саморегуляции: они часто смешивают недостаточно четкое знание с хорошо усвоенным, несформированные умения – с умениями, уже отработанными; пытаются компенсировать недостаточность развития одних умений за счет дополнительной мобилизации усилий. Между тем, как отмечает О. А. Конопкин, «способность к саморегуляции, по сути своей, не может быть только результатом прямого накопления (суммации) сформировавшихся конкретных регуляторных процессов» (Конопкин, 2004).

«Зависимые» ученики предпочитают не задаваться вопросом о том, какие трудности могут их ожидать, не программируют последовательность своих действий заранее, предпочитают действовать «с ходу», в расчете на благоприятный исход событий, руководствуясь принципом «если постараюсь, то должен справиться». При ошибочном или плохом результате они стараются все сделать заново или подправить результат, не пытаясь выяснить причины неудачи.

Согласно наблюдениям и экспертным оценкам педагогов и освобожденных классных воспитателей, такие учащиеся отрабатывают свои умения путем тренажа, не учитывают возможные варианты их изменений, что приводит к тому, что в новых условиях эти же умения им при-

ходится приобретать заново. Иными словами, эти школьники не обладают обобщенным умением управления своей целенаправленной активностью; у них отсутствует сформированная система саморегуляции деятельности.

Анализ результатов исследования старшекласников после проведения коррекционно-развивающих мероприятий свидетельствует об изменениях их деятельностных характеристик.

Были выявлены значимые корреляции, указывающие на изменение *функциональной структуры системы саморегуляции* – усиление взаимосвязи ее звеньев – во всех типологических группах. Наиболее значимые сдвиги были выявлены в типологической группе «зависимых» учащихся.

Корреляционный анализ показателей регуляторики в типологической группе «автономных» учащихся, проведенный после формирующих мероприятий, обнаружил корреляционную связь между звеньями «планирование» и «моделирование». Как было отмечено выше, эти школьники уже обладали высоким уровнем сформированности отдельных функциональных звеньев саморегуляции и их согласованностью. Их сильной стороной является способность моделирования условий своей деятельности и высокая гибкость регуляторных процессов. Это значит, что они способны быстро ориентироваться в меняющейся учебной ситуации, учитывать требования педагогов и условия конкретной обстановки.

Анализ корреляционных структур в типологической группе «смешанных» субъектов обнаружил наличие новой корреляционной связи – между функциональными звеньями «планирование – оценка результатов». У школьников наблюдается хорошо развитое умение контролировать согласованность своих критериев успеха с промежуточными результатами деятельности, адекватно оценивать свои достижения. Эти регуляторные умения компенсируют слабо развитое умение выстраивать программу своих исполнительских действий.

Существует два способа регулирования: компенсирующее регулирование, основанное на предварительном учете всех факторов, и регулирование на основе обратной связи и контроля рассогласований между целью и результатом. Благодаря этому система психической саморегуляции человека превращается в замкнутый контур, что способствует оптимизации выполнения деятельности (Конопкин, 1980). Именно этот второй способ регуляции наиболее специфичен для «смешанных» испытуемых и является одним из условий повышения результативности обучения в данной типологической группе учащихся.

Анализ корреляционных плеяд «зависимых» индивидов свидетельствует о наличии корреляционных связей между функциональными звеньями «программирование–моделирование» и «планирование–моделирование». Изначально

«зависимые» школьники подробно продумывали программу своих действий, можно даже сказать, что излишне подробно. Однако без учета изменяющейся учебной ситуации данная программа, естественно, не могла оказать позитивного влияния на результативность учебной деятельности. Выявленные взаимосвязи указывают на то, что после системы формирующих мероприятий школьники приобрели способность учитывать при организации своей работы как внутренние, так и внешние условия деятельности.

Сравнение диагностических данных, полученных в конце учебного года в экспериментальном и в контрольном классах, показало, что уровень развития осознанной саморегуляции у учащихся всех трех типологических групп контрольного класса не изменился. «Автономные» обладают наибольшим количеством межфункциональных взаимосвязей; «зависимые» – наименьшим; а «смешанные» занимают промежуточное положение по количеству взаимосвязей в системе саморегуляции. Следовательно, можно утверждать, что коррекционно-развивающие мероприятия, проводимые в течение учебного года в экспериментальном классе, качественно изменили структуру системы саморегуляции в типологических группах «смешанных» и «зависимых», а значит, развили систему осознанной саморегуляции деятельности субъектов с разными типами саморегуляции.

Полученные экспериментальные данные были подтверждены оценками учителей, работающими в экспериментальном классе. В частности, согласно их мнению, на уроках значительно меньше времени стало затрачиваться на организационные моменты; ученики научились равномерно распределять свои усилия во времени; улучшился их самоконтроль за результатами своей деятельности, что повлияло на повышение показателей успеваемости (были получены значимые различия по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,01$).

Выводы

Во-первых, целенаправленное развитие системы саморегуляции школьников представляет собой сложный многоаспектный процесс, требующий для своего осуществления сотрудничества педагога с учеником, учета конкретных целей и задач коррекционно-развивающей работы и типологических особенностей индивидуальной саморегуляции деятельности учащихся.

Во-вторых, формирование недостающих межфункциональных взаимосвязей в системе саморегуляции деятельности и изменение на этой осно-

ве ее структурно-функциональных характеристик обеспечивает повышение эффективности учебной деятельности учащихся с разными типами саморегуляции.

Литература

Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л., 1984.

Захарова И. М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.

Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 42–52.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

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

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 2001.

Моросанова В. И., Коноз Е. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.

Моросанова В. И., Сагеев Р. Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 134–140.

Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М., 1986.

Прыгин Г. С. Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.

Прыгин Г. С. Проявление «автономности» и «зависимости» в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984а. № 2. С. 48–52.

Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. М., 1997.

Цукерман Г. А. Социально-психологическое экспериментирование как форма ведущей деятельности подросткового возраста // Вестник МАРУ. 2000. № 7. С. 34–43.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

О. А. Казакова (Москва)

Постановка проблемы

Несмотря на значительный прогресс клинической медицины, сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) по-прежнему доминируют в структуре заболеваемости и смертности в развитых странах мира. Формирование психосоматической патологии, включая заболевания сердца и сосудов, рассматривается отдельными авторами как вариант дезадаптации из-за неустойчивости к стрессу.

Степень влияния стресса на организм человека определяется во многом мерой способности субъекта противостоять ему, особенностями функционирования его адаптационных механизмов. В 2006 г. нами было проведено исследование адаптивных ресурсов и структуры поло-ролевой идентичности у людей, страдающих ССЗ.

Целью данного исследования являлось рассмотрение структуры механизмов психологической защиты при ССЗ.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 23 чел. (12 женщин и 11 мужчин) в возрасте от 48 до 55 лет, из них 13 чел. с ССЗ (7 чел. – ИБС, 6 чел. – АГ), 10 чел. – относительно здоровы. Высшее образование имело 15 чел.; неоконченное высшее и среднее специальное – 6 чел.; 2 чел. имели среднее образование. Основным критерием отбора испытуемых служило отсутствие диагностированных психических расстройств. Для исследования подбирались испытуемые, в анамнезе которых не было других хронических заболеваний, кроме ССЗ, начало которого пришлось на период до 45 лет.

Методики исследования

Использовались следующие психодиагностические методики: (1) тест DMT (defense mechanisms test) Ульфа Крагха, опробованный в Ярославском государственном университете; (2) тест МИФ Т. Л. Бессоновой в модификации Н. В. Дворянчикова; (3) опросник «hardiness» С. Мадди и Д. Кошабы, адаптированный Д. А. Леонтьевым.

Результаты исследования

Мы сопоставили защитные механизмы по частоте встречаемости в двух группах испытуемых: больных ССЗ и здоровых, подсчитав процентное соотношение количества испытуемых, у которых выявился защитный механизм, к общему числу испытуемых в данной группе. Значение (сила) защитного механизма при этом не учитывалась,

фиксируясь собственно факт его наличия. Результаты ранжирования защитных механизмов в зависимости от частоты их встречаемости представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ранжирование защитных механизмов в зависимости от частоты встречаемости

Защитные механизмы	Здоровые	Больные
Вытеснение	–	–
Изоляция	1	1
Отрицание	7	–
Формирование реакции	2	2
Идентификация с агрессором	6	–
Интрогрессия	5	4
Интроекция противоположного пола	3	3
Интроекция другого объекта	8	–
Проекция	4	–
Регрессия	–	–

Как видно из таблицы 1, независимо от состояния здоровья, в среднем возрасте «предпочитаемыми» являются защитные механизмы изоляции и формирования реакции.

Ведущее место механизма изоляции может быть обусловлено, на первый взгляд, характером самой методики. Количество вариантов символа изоляции в руководстве к методике в значительной степени превышает количество вариантов остальных символов, однако предпочтение механизма формирования реакции не зависит от этого параметра. В связи с этим возникает возможность предположить, что доминирование механизма изоляции отражает реальное положение вещей, являясь типичным для современного общества. Увеличение эмоциональной отстраненности, отчужденности, отсутствие склонности (а также умения) выражать собственные чувства, рациональный подход ко многим жизненным обстоятельствам выступают его ведущими тенденциями. Следует упомянуть, что, по данным других авторов, в частности М. В. Юрковой (Юркова, 2000), механизм изоляции связан с такими личностными характеристиками, как замкнутость, сдержанность, подозрительность, склонность к независимости, самоудовлетворенность (по Кэттеллу).

Неожиданным для нас явилось полное отсутствие такого защитного механизма, как «регрессия». В психологии принято связывать психосоматические заболевания именно с регрессией, более того, соматизацию называют одним из ва-

риантов регрессии (Мак-Вильямс, 2004). Такой результат не может быть связан только с особенностями теста, хотя количество вариантов символа регрессии в руководстве относительно невелико. В работе М. В. Юрковой (Юркова, 2000) было показано увеличение частоты проявлений механизма регрессии в группе «поздняя зрелость», что, по ее мнению, связано именно с увеличением процента соматических реакций на стресс в этом возрасте. Возможно, именно для пациентов с ССЗ нехарактерно применение данного защитного механизма. Однако это предположение требует дальнейшего исследования.

Значимым фактором в нашем исследовании выступило количество защитных механизмов, используемых индивидуумом. Этот показатель указывает на широту защитного арсенала личности, определяет ее гибкость, потенциальные возможности использования разных средств в зависимости от ситуации.

В исследованиях других авторов, посвященных возрастному изменению используемых личностью защитных механизмов, было показано, что с возрастом их количество (репертуар) у человека в среднем увеличивается и достигает максимума в период поздней зрелости. У людей, страдающих ССЗ, репертуар используемых защитных механизмов существенно ($p < 0,01$) меньше, чем у здоровых. Полученный результат подтверждается данными других исследователей. Представители Эго-психологии указывают на то, что «для психического здоровья необходимо иметь не только зрелые защитные реакции, но также быть способным использовать разнообразные защитные процессы». Другими словами, человек, отвечающий на стресс привычным для него образом (например, проекцией), не столь психологически благополучен, как человек, пользующийся различными, зависящими от обстоятельств, способами защиты. Понятия «ригидность личности» и «панцирь характера» (Райх, 2000) являются отражением идеи, что «душевное здоровье связано с эмоциональной гибкостью» (Мак-Вильямс, 2004).

Количество используемых личностью защитных механизмов определяет уровень ее психологического благополучия, адаптированности. В рамках системно-структурного подхода можно говорить о компенсаторной функции отдельных защитных механизмов как компонентов системы. Следовательно, большее количество защитных механизмов определяет большие компенсаторные возможности. Более того, нельзя не учитывать возможности, заложенные в каждом защитном механизме. Обычно исследователями акцентируется негативный аспект действия защитных механизмов – искажение восприятия и оценки внешнего и внутреннего мира. Однако, как справедливо указывает В. А. Ташлыков, при оценке полезности или вреда, адаптивности или дезадаптивнос-

ти, адекватности или патологичности действия механизмов психологической защиты существенно и необходимо учитывать в неразрывной совокупности как особенности личности и ее резервов, так и характер жизненной ситуации. Например, и в случае неоперабельного рака врач стремится укрепить защитный механизм отрицания, предотвращающий чувства страха, тревоги и депрессии. В остальных случаях отрицание является препятствием необходимого радикального лечения (Ташлыков, 1984).

Рассматривая защитный механизм проекции, А. Фрейд отмечает, что, с одной стороны, он нарушает наши человеческие отношения, когда мы проецируем нашу собственную ревность или приписываем другим людям наши собственные агрессивные действия. С другой стороны, он позволяет нам формировать дружеские привязанности и тем самым укреплять наши отношения друг с другом («альтруистическое подчинение»), являясь основой эмпатии.

Таким образом, недостаточный репертуар защитных механизмов у людей, страдающих ССЗ, приводит к стереотипным, ригидным реакциям на стресс, не позволяет эффективно справляться с тревогой и реагировать адекватно на ситуации. Почти полное отсутствие у этих людей некоторых защитных механизмов делает затруднительным развитие положительных адаптивных психологических качеств, которые с ними связаны.

Наряду с количеством используемых защит, не менее важным фактором является напряженность защитных механизмов. В таблице 2 представлено сравнение групп испытуемых с помощью t-критерия Стьюдента по параметру напряженности защитных механизмов. В группе испытуемых, страдающих ССЗ, напряженность наиболее часто используемых защит существенно выше, чем в группе здоровых испытуемых.

Таблица 2

Сравнение групп по напряженности ЗМ

Защитные механизмы	Mean больные	Mean здоровые	t-value	p
Вытеснение	0,0000	0,3333	-1,58114	0,144928
Изоляция	50,0000	18,0000	5,44016	0,000285
Отрицание	0,0000	1,3333	-1,51186	0,161509
Формирование реакции	11,5000	11,3333	0,02272	0,982323
Идентификация с агрессором	0,0000	2,8333	-1,72609	0,115038
Интроагрессия (обращение против себя)	0,0000	3,0000	-1,30723	0,220391
Интроекция противоположного пола	0,8333	6,0000	-1,54652	0,153015
Интроекция другого объекта	0,0000	0,0000		
Проекция	0,0000	3,8333	-1,69835	0,120287
Регрессия	0,0000	0,0000		

А. Н. Михайлов и В. С. Ротенберг, сопоставляя больных с психосоматическими заболеваниями и здоровых испытуемых, указывают на то, что уровень активности большинства защит выше у больных (отрицание, регрессия, проекция, замещение, формирование реакции). Напряженный характер психологической защиты в данном случае представляется как расстройство «специальной регулятивной системы стабилизации личности» (Михайлов, Ротенберг, 1990). Это перекликается с данными Р. Плутчика и его соавторов, свидетельствующими о том, что у здоровых людей защиты менее напряжены, чем у психически больных.

В нашем исследовании значимое различие ($p < 0,0002$) достигнуто только по одному защитному механизму – изоляции. Это вообще самый часто встречающийся (в 97% случаев) и самый напряженный защитный механизм. Психологи относят изоляцию к наиболее примитивным из интеллектуальных защит. Как известно, смысл механизма изоляции заключается в отделении аффективного аспекта переживания или идеи от своей когнитивной составляющей. Еще в 40–60-е годы XX столетия в работах Ф. М. Александра была показана огромная роль, которую играют в развитии психосоматических заболеваний затяжные, повторяющиеся негативные эмоции, особенно процесс их подавления. Александром была обнаружена определенная психосоматическая специфичность тех или иных эмоций: вызываемые ими телесные нарушения проявляются именно в тех системах организма, с которыми данные эмоции имеют «сродство». В частности, подавляемое чувство гнева приводит к развитию ССЗ.

Алекситимия, встречающаяся у подавляющего большинства соматических больных, также связана с эмоциональной «зажатостью», неспособностью распознавать и выражать собственные эмоции. Она рассматривается как следствие недостаточной связи левого (сознательного, речевого, мало эмоционального) и правого (подсознательного, невербального, эмоционального) полушарий.

В работе А. Б. Холмогоровой и Н. Г. Гаранян описана последовательность возникновения психосоматического расстройства. Вначале человек не допускает естественного отреагирования своих эмоций, их внешнего выражения, стремится сохранить невозмутимость в глазах окружающих. В результате «задержанные» эмоции проявляются в виде телесных ощущений, воспринимаемые на фоне ипохондрической настроенности как проявления возможной болезни. И если подобный стереотип поведения становится привычным (в частности, из-за повышенной напряженности механизма изоляции), то постепенно вследствие накопления вызванных эмоциями физиологических сдвигов формируется уже и реальная болезнь (Холмогорова, Гаранян, 2000). По мнению В. Д. Тополянского и М. В. Струковской, она становится

«закономерным результатом последовательного культивирования так называемых задержанных эмоций» и может, тем самым, быть рассмотрена как «плата современного цивилизованного человека за умение властвовать собой» (Тополянский, Струковская, 1986, с. 384).

Таким образом, проявления соматизации представляют собой сигналы подсознания, его символические послания на языке тела, отвергаемые механизмами сознательной цензуры на уровне предвосприятия (по К. Роджерсу).

Формирование реакции – второй по напряженности механизм психологической защиты у всех испытуемых. Как видно из таблицы 2, он проявляется немного сильнее у людей с ССЗ.

Известно, что изоляция является ведущей защитой у людей с преобладанием обсессивной симптоматики (Мак-Вильямс, 2004). Эти люди также активно используют формирование реакции (реактивное образование). Н. Мак-Вильямс пишет, что обсессивные люди боятся собственных враждебных чувств и бывают чрезмерно самокритичны, мучая себя за агрессивные проявления – как истинные, так и мнимые. Они могут переживать по поводу своей одержимости похоть, жадность, тщеславием, ленью, завистью и т. д., ценят самоконтроль превыше большинства других добродетелей, подчеркивают такие достоинства, как дисциплина, порядок, надежность, преданность, собранность и упорство. Психологические характеристики типа «А» (враждебность, амбициозность, гневность, депрессивность, соревновательность, вовлеченность в работу, ощущение нехватки времени, тревожность) во многом совпадают с описанием обсессивного характера.

Наше исследование показало, что у большинства испытуемых, как здоровых, так и страдающих ССЗ, ярко выражены обсессивные черты характера. Это неудивительно для западного технологического общества, сосредоточенного на проблеме «думания и делания». Однако уровень обсессивности существенно выше в группе с ССЗ, и, на наш взгляд, это позволяет говорить об обсессивно-компульсивной организации их характера (акцентуации). Можно предположить, что обсессивные личности вообще склонны к разным психосоматическим заболеваниям, а характер заболевания зависит от изолируемой эмоции (психофизиологическая специфичность, по Ф. М. Александру).

Во время проведения теста мы обратили внимание на разницу в восприятии дистракционного слайда. Для диагностики защитных механизмов он не используется, поэтому ответы испытуемых на него не обрабатываются. В качестве дистракционного могут использоваться разные слайды, в нашем варианте теста он имеет тему отношений матери и ребенка. На картинке изображены мама с дочкой, отдыхающие на природе (см. рисунок 1).

Этот слайд предъясняется три раза: в начале, в середине и в конце эксперимента. Здоровые испытуемые, как правило, с первого раза правильно описывали картинку и говорили об ощущениях теплоты, доброты, приятного эмоционального фона, исходящих от нее. В группе испытуемых, страдающих ССЗ, в 75% случаев картинка описывалась неадекватно во всех предъяснениях, в 20% случаев правильное опознавание происходило только при последнем предъяснении. Их ответы можно условно разделить на две группы. В первую входят описания пары, занимающейся любовью.

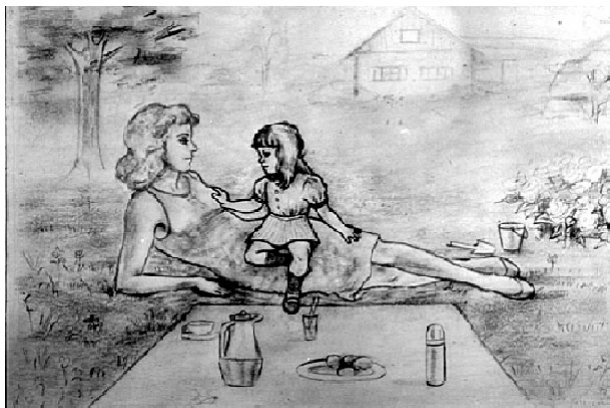


Рис. 1. Дистракционный слайд

Двое испытуемых говорили, что умом они понимают, что это должны быть мужчина и женщина, но почему-то им кажется, что это «два мужика». Ко второй группе мы отнесли описания двух людей одного возраста и, как правило, одного пола («двое мужчин пьют на природе»; «два товарища во что-то играют»; «девочки месят тесто» и т. п.). Эмоциональный фон от картинке в группе людей с ССЗ, как правило, нейтральный, «никакой» (в двух случаях – неприятный).

Сравнение группы людей, страдающих ССЗ, и группы относительно здоровых людей обнаружило различия в восприятии дистракционного слайда с очень высоким коэффициентом значимости ($p < 0,0005$). Мы предполагаем, что искажения в восприятии дистракционного слайда связаны с проблемами, возникшими в раннем детстве (на анальной стадии развития, по Фрейду). Отсутствие положительного эмоционального фона от просмотра дистракционного слайда связано с эмоциональной окраской детско-родительских отношений, недостатком теплоты и нежности, отсутствием физического контакта, вызывающего удовольствие. По результатам клинического интервью обнаруживается, что для обследуемых основной группы характерно неадекватное отношение к болезни, которое было сформировано еще в родительской семье, отсутствие независимых дружеских отношений с родителями, как в прошлом (детстве), так и в настоящем.

Многие авторы утверждают, что обсессивное направление характера формируется в семьях двух типов. К первому типу относятся семьи, в которых родители задают высокие поведенческие стандарты и требуют, чтобы дети с раннего возраста им подчинялись. Они стремятся проявлять твердость и настойчивость, вознаграждая детей за хорошее поведение и наказывая за проступки. Значимый взрослый и ребенок, которого обучают слишком рано и слишком строго в атмосфере мрачной родительской сверхзаинтересованности, вступают в борьбу за власть, и ребенок обречен на поражение (Мак-Вильямс, 2004). Он должен отказаться от того, что для него естественно, в пользу того, что социально приемлемо. Еще один тип семейных условий, влияющий на формирование обсессивных людей, диаметрально противоположен сверхконтролирующей разновидности. Некоторые дети бывают настолько заброшены окружающими взрослыми, что начинают руководствоваться идеализированными критериями поведения и чувствования, почерпнутыми вне дома, которые бывают, как правило, слишком суровы. Ограничение себя в проявлении таких эмоций, как гнев и стыд, становится существенным для поддержания у них самоидентичности и самоуважения.

То, что все больные ССЗ видят на картинке персонажей примерно одного возраста, может быть связано со страхом смерти. Страх смерти часто преследует больных с ССЗ; особенно он характерен для людей, перенесших инфаркт. Бессознательное убеждение, что если родители не постареют и, следовательно, не умрут, то не умру и я, присуще многим, возможно, всем людям. Родители являются для нас «буфером» перед смертью, но для этого они должны быть не только живы, но и энергичны. Беспокойство вызывают признаки немощи, апатии, болезни. Если магическим образом сделать их одного возраста с нами, то они, а следовательно, и мы, никогда не состаримся и не умрем. Начало заболеваний наших испытуемых приходится на период 40–45 лет – возраст, когда родители начинают стареть и умирать. Именно в этот период у многих людей особенно остро проявляется страх смерти. Напряженный механизм изоляции, который до этого момента успешно отделял эмоцию страха от идеи смерти, в среднем возрасте под давлением внешних обстоятельств (старение и смерть родителей, старение и смерть сверстников, множество «малых смертей» – седые волосы, морщины и т. п.) становится неэффективным. И если в арсенале человека отсутствуют другие защитные механизмы, то страх смерти начинает прорываться наружу. Но при высоком напряжении механизма изоляции эти эмоции не находят адекватного выражения и происходит их «отелеснение». В своей книге «Экзистенциальная психотерапия» И. Ялом пишет: «Защита, если она

успешна, позволяет человеку не знать о бедне. Неудавшаяся защита – сломанный мост – оставляет нас открытыми правде и ужасу, к встрече с которыми мы в середине жизни, после десятилетий самообмана, оказываемся плохо подготовленными» (Ялом, 1999, с. 187).

Метод регрессионного анализа позволяет определить влияние каждого исследуемого фактора на болезнь, т. е. определить, какие из исследуемых характеристик позволяют лучше предсказать у индивида возможность развития ССЗ. Наше исследование показало, что лучшими предикторами являются три переменные: напряженность защитного механизма изоляции ($p < 0,0009$), количество защитных механизмов ($p < 0,023$) и особенности восприятия дистракционного слайда ($p < 0,001$). Таким образом, основной предсказательной силой возможности появления ССЗ обладают особенности системы защитных механизмов индивида: высокий уровень механизма изоляции, малый репертуар защитных механизмов. Между напряженностью защитного механизма изоляции и особенностями восприятия дистракционного слайда существует сильная положительная связь ($p < 0,004$), объясняющая 78% дисперсии.

Выводы

1. Независимо от состояния здоровья в среднем возрасте «предпочитаемыми» являются защитные механизмы изоляции и формирования реакции. Доминирование механизма изоляции отражает реальное положение вещей, являясь типичным для современного общества.
2. У людей, страдающих ССЗ, отмечается существенная деформация системы психологических защит, что способствует снижению адаптационного потенциала.
3. Недостаточный репертуар защитных механизмов у людей, страдающих ССЗ, приводит к стереотипным, ригидным реакциям на стресс, не позволяет эффективно справляться с тревогой и реагировать адекватно на ситуации. Почти полное отсутствие у этих людей некоторых защитных механизмов делает затруднительным развитие положительных адаптивных психологических качеств, которые с ними связаны. Полученный результат подтверждается данными других исследователей и характерен для всего спектра психосоматических заболеваний.
4. Уровень активности большинства защит выше у людей, страдающих ССЗ. Напряженный характер психологической защиты в данном случае представляется как расстройство регулятивной системы стабилизации личности. Устойчивое и длительное действие защитного механизма закрепляет неадекватные формы поведения и,

в свою очередь, становится источником эмоционального напряжения.

5. В системе психологических защит людей, страдающих ССЗ, доминирует механизм изоляции. «Задержанные» эмоции проявляются в виде телесных ощущений; подобный стереотип поведения становится привычным и постепенно, вследствие накопления вызванных эмоциями физиологических сдвигов, формируется реальная болезнь.
6. Для пациентов с ССЗ, в отличие от пациентов с другими психосоматическими заболеваниями, нехарактерно применение защитного механизма регрессии. Однако это предположение требует дальнейшего исследования.
7. У большинства испытуемых, как здоровых, так и страдающих ССЗ, ярко выражены обсессивные черты характера. Однако уровень обсессивности существенно выше в группе с ССЗ, что позволяет говорить об обсессивно-компульсивной организации их характера (акцентуации). Можно предположить, что обсессивные личности вообще склонны к разным психосоматическим заболеваниям, а характер заболевания зависит от изолируемой эмоции (в случае сердечно-сосудистой патологии такими эмоциями являются гнев, стыд и чувство вины).
8. Для испытуемых с ССЗ характерно неадекватное отношение к болезни, которое было сформировано еще в родительской семье, отсутствие дружеских и независимых отношений с родителями как в прошлом (детстве) так и в настоящем.
9. Исследование показало наличие сильного, часто неосознаваемого страха смерти у людей с ССЗ, который начинает обостряться в возрасте 40–45 лет. Напряженный механизм изоляции, который до этого момента успешно отделял эмоцию страха от идеи смерти, в среднем возрасте под давлением внешних обстоятельств (старение и смерть родителей, старение и смерть сверстников, множество «малых смертей» – седые волосы, морщины и т. п.) становится неэффективным.

Литература

- Александр Ф. М. Психосоматическая медицина. М., 2004.
- Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 2004.
- Михайлов А. Н., Ротенберг В. С. Особенности психологической защиты в норме и при соматических заболеваниях // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 106–112.
- Райх В. Анализ характера. М., 2000.
- Ташлыков В. А. Психология лечебного процесса. Л., 1984.

Тополянский В. Д., Струкова М. В. Психосоматические расстройства. М., 1986.

Холмогорова А. Г., Гаранян Н. Г. Соматизация – история понятия, культуральные и семейные аспекты, объяснительные и психотерапевтические модели // Московский психотерапевтический журнал. 2000. № 2. С. 5–50.

Юркова М. В. Структура и динамика защитных механизмов личности в процессе ее социализации: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2000.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 1999.

Handbook of Child and Adolescent Sexual Problems / Ed. G. A. Rekers. N. Y., 1995.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА ЗНАЧИМЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМЕ

М. С. Курчакова, Н. В. Тарабрина (Москва)

Постановка проблемы

Жизнь человека в современном мире характеризуется все возрастающим количеством стрессовых нагрузок, имеющих как обычный, «житейский» характер, так и характер экстремальный – техногенные катастрофы, преступления против личности, террористические действия. Многие из ситуаций, в которые попадает человек, способны привести к возникновению психической травмы.

Воздействие психотравмирующих факторов может быть различным в зависимости от личностных характеристик пациентов, их жизненных установок и ценностей, возраста, семейного статуса и т. д. К числу факторов, определяющих этиологию и развитие психической травмы, относятся также сформированность и структура психологических защит (Тарабрина, 2001).

Большое значение имеет задача диагностической работы по изучению качественной структуры субъективной реакции на психотравмирующую ситуацию, оценка психологических адаптационных возможностей по совладанию с психической травмой, наконец, анализ механизмов, приводящих к возникновению посттравматического стрессового расстройства. На основании такой диагностики можно правильно планировать психотерапевтическую работу, а также оценить ее эффективность.

Вместе с тем возможности психодиагностики в данной области явно недостаточны. Поэтому весьма актуальным является использование для решения перечисленных задач объективных психофизиологических методов. Одним из наиболее информативных показателей, широко используемых в психофизиологии, являются *вызванные потенциалы головного мозга* (ВП).

Использование метода ВП в исследованиях процессов восприятия эмоциогенных стимулов в основном сконцентрировано на изучении роли компонента РЗ и межполушарной асимметрии. В целом литературные данные свидетельствуют о том, что эмоциональная значимость стимулов от-

ражается в показателях ВП, регистрируемых с латентным периодом более 200 мс, в большинстве случаев имеющих максимум в правом полушарии (Johnston et al., 1986; Kayser et al., 1997; Ключарев и др., 2000).

Вместе с тем в последнее время появились исследования, показывающие, что имеются достаточно быстрые механизмы эмоциональной оценки, проявляющиеся в показателях вызванных потенциалов с достаточно малой латентностью и обеспечивающие предварительную «настройку» эмоционального реагирования. Помимо малого времени различения эмоциональной значимости информации, эти механизмы характеризуются реактивностью, главным образом, на эмоционально-отрицательную информацию.

Анализ вызванных потенциалов головного мозга, возникающих при предъявлении эмоциогенных изображений в быстром темпе (3 и 5 в с), показал, что изображения с насыщенным эмоциональным содержанием отличаются от нейтральных (Jungöfer et al., 2001). Установлено, что первоначально активация наблюдается в затылочных областях, затем она распространяется на правую теменную область. Эмоциональное различение, по данным авторов, не зависит от формальных (физических) свойств изображений (цвета, яркости, пространственной частоты и сложности).

Целью нашей работы являлось изучение связанных с событиями потенциалов, которые возникают в ответ на зрительные образы, отражающие значимые ситуации в жизни человека. Исследование проводилось на двух контингентах испытуемых – женщинах с онкологическим заболеванием (рак молочной железы) и военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях и имеющих психические или физические травмы.

Организация и методика исследования

Методически работа основана на предъявлении пациенту набора фотографий, относящихся к различным сферам жизни, и регистрации вызванной

¹ Работа поддержана грантом РФФИ № 05-06-80190.

биоэлектрической активности мозга, возникающей в ответ на данное воздействие.

В качестве стимульного материала (фотографий) в основном использовались изображения из набора International Affective Picture Systems (IAPS, CSEA-NIMH, 1995). Эти изображения были сгруппированы таким образом, что фотографии каждой группы объединялись общей тематикой.

Всего было сформировано 15 групп фотографий, отражающих различные эмоциогенные ситуации. В частности, на фотографиях были изображены: 1) лица людей с агрессивным выражением; 2) сцены, связанные со смертью; 3) эротические сцены; 4) лица людей, выражающие горе; 5) дети, изуродованные болезнью; 6) техногенные катастрофы; 7) деньги; 8) ситуации употребления наркотиков; 9) сцены насилия; 10) обнаженные женщины; 11) сцены, вызывающие отвращение; 12) лица людей с радостным выражением; 13) кровавые сцены и части тела; 14) угрожающие ситуации; 15) сцены, связанные с болевым воздействием (уколы, ожоги, стоматологические процедуры).

Далее были сформированы 10 групп «нейтральных» стимулов, включающих фотографии пейзажей и предметов домашнего обихода, также взятых из набора IAPS. Кроме того, были добавлены группы фотографий, связанных с медицинским обследованием груди (для пациенток с диагнозом «рак молочной железы»), а также изображающих террористов и сцены военных действий (для военнослужащих).

Электроэнцефалограмма регистрировалась монополярно по системе 10–20 в лобных (F3, F4), височных (T3, T4) и теменных (P3, P4) отведениях. Реакция на предъявление различных групп эмоциональных фотографий оценивалась относительно реакции на нейтральные изображения.

В работе С. В. Квасовца с соавт. (Квасовец и др., 2007) подробно описан методический подход, который был использован в настоящем исследовании. Показано, каким образом, учитывая нормативные данные стимульного набора IAPS, можно построить интегральные оценки эмоциональной значимости тех или иных групп стимулов по показателям вызванных потенциалов, возникающих в ответ на предъявление этих стимулов.

Кроме этой методики, в методический комплекс вошли следующие опросники: 1) опросник психологических защит Плутчика (LSI); 2) методики оценки психической дезадаптации и наличия признаков посттравматического стрессового расстройства – SCL-90-R; 3) Миссисипская шкала (MS); 4) Шкала субъективной оценки тяжести воздействия травматического события (IOES-R) (Тарабрина, 2001). Использовался также метод индивидуальной беседы.

Обследованы две группы испытуемых:

- с онкологическим заболеванием (рак молочной железы, РМЖ) – женщины, 48 чел., возраст: $M = 49,9$; $SD = 7,2$;
- военнослужащие, принимавшие участие в боевых действиях и имеющие либо признаки стрессового расстройства, либо достаточно тяжелые физические травмы – мужчины, 46 чел., возраст: $M = 31,5$; $SD = 8,41$.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования женщин, имеющих психическую травму вследствие онкологического заболевания¹

Пациентки были разделены на группы с высокими и низкими значениями по MS. В группу с высокими значениями вошли пациентки, чьи показатели MS превышали медиану ($M = 95,5$; $SD = 12,7$); группа с низкими значениями имела показатели MS ниже медианы ($M = 70,5$; $SD = 7,5$). Анализ различий по критерию Манна–Уитни показал, что по показателям ВП пациентки с выраженными признаками посттравматического стресса более интенсивно реагируют на следующие группы изображений: «смерть» ($p < 0,05$), «медицинское обследование груди» ($p < 0,05$), «обнаженные женщины» ($p < 0,05$). Это свидетельствует о наличии у них психической травмы, связанной с восприятием онкологического заболевания как угрозы для жизни, а также субъективного переживания косметического дефекта. Кроме того, многие больные с высокими значениями MS более интенсивно реагируют на изображения, связанные с проявлением агрессии ($p < 0,01$), насилия ($p < 0,05$). Это свидетельствует о роли предшествующих психотравмирующих переживаний в формировании признаков посттравматического стресса. Указанные различия наблюдаются в основном для правополушарных отведений, что показывает доминирование эмоциональной оценки в восприятии перечисленных ситуаций.

При анализе данных, полученных с помощью клинической беседы, также было показано, что пациентки, демонстрирующие выраженный страх смерти, достоверно в большей степени реагировали на фотографии, связанные с обследованием груди ($p < 0,05$) и смертью ($p < 0,05$). Пациентки, испытывающие опасения, связанные с косметическим дефектом, также реагировали на фотографии, связанные со смертью и обследованием груди, но в значительно большей степени – на изображение обнаженных женщин ($p < 0,01$).

¹ Данная часть работы выполнена при участии сотрудников лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН М. А. Падун, Н. Е. Шаталовой и сотрудников Московского государственного медико-стоматологического университета Г. П. Генс, Л. И. Коробковой под руководством Н. В. Тарабриной.

Проблемы больных с диагнозом «рак молочной железы» привлекают особое внимание исследователей, поскольку постановка такого диагноза и специфика лечения обладают некоторыми уникальными психологическими последствиями, по сравнению с другими заболеваниями. Специфика рака молочной железы состоит не только в непосредственной угрозе жизни, но и в исключительно «женском» характере заболевания и уродующих внешний вид его последствиях, т. е. лечение затрагивает медицинские, психологические, сексуальные и социальные аспекты жизни больной.

При сопоставлении результатов анализа вызванной активности с содержанием индивидуальных бесед было установлено, что полученные с помощью описанной методики данные адекватно отражают психологические проблемные ситуации, существующие у больных.

В результате исследования нами были обнаружены два фактора, коррелирующие с интенсивностью проявления признаков стрессового расстройства. Первый из них относится к активности левой лобной области при предъявлении фотографий, связанных с темой смерти (здесь и далее все корреляционные связи значимы на уровне $p < 0,05$). Повышение активности левой лобной области коррелирует с уменьшением значений по Миссисипской шкале, с уменьшением суммарных индексов опросника SCL, а также с уменьшением значений по шкале «вторжение» IOES-R. В то же время эта активность положительно коррелирует со значениями шкалы «избегание» (IOES-R). Активность левой лобной области при предъявлении фотографий, связанных со смертью, положительно коррелировала с выраженностью таких защитных механизмов, как «отрицание» и «интеллектуализация», отрицательно коррелировала с защитным механизмом «регрессия» и со значениями шкалы «нейротизм» по опроснику EPI.

Второй фактор относится к активности правой лобной области при предъявлении фотографий, отражающих эмоционально-положительные ситуации. Повышение активности правой лобной области при этом коррелирует с уменьшением суммарных индексов дистресса по опроснику SCL, с уменьшением значений по Миссисипской шкале, а также с уменьшением значений по шкале «возбуждение» опросника IOES-R. Кроме того, обнаружена положительная корреляция этой активности со шкалой «межличностная сензитивность» – INT опросника SCL.

Эти результаты позволяют говорить о различной роли левой и правой лобных долей мозга в регуляции состояния при психотравмирующей ситуации. Левая лобная область участвует в механизмах, обеспечивающих защиту при восприятии эмоционально значимой отрицательной информации путем «блокирования» либо путем рациональной переработки этой информации, то-

гда как роль правой лобной области заключается в снижении посттравматической симптоматики за счет уменьшения возбуждения и усиления самоконтроля при межличностных отношениях.

Результаты исследования военнослужащих с психическими травмами

Полученные в этом исследовании результаты анализировались с точки зрения наличия психической или физической травмы.

В первом случае пациенты были разделены на две группы, одна из которых, по данным психиатрического обследования, имела выраженные признаки психической травмы, другая группа таких признаков не обнаружила. Показатели, полученные при обследовании этих групп, сравнивались с помощью критерия Манна–Уитни.

Пациенты с психической травмой имели достоверно более высокие показатели реактивности на изображения агрессии (в височных и теменных отведениях, $p < 0,01$), горя (правосторонние отведения, $p < 0,02$), а также сцен, связанных с угрозой (левое теменное отведение, $p < 0,04$). Эти пациенты также имели существенно меньшие, даже по сравнению с нейтральными стимулами, значения показателей реактивности в левом теменном отведении при предъявлении фотографий, связанных со смертью ($p < 0,05$), и фотографий террористов ($p < 0,01$), что может рассматриваться как проявление защитных механизмов. При анализе результатов, полученных с помощью опросников, у испытуемых этой группы обнаружено достоверное превышение по шкалам «депрессия» ($p < 0,01$) и «тревожность» ($p < 0,03$) опросника SCL-90-R, более высокие значения MS ($p < 0,01$) и IOES-R ($p < 0,03$).

Таким образом, для пациентов с психической травмой наиболее значимыми представляются ситуации, связанные с опасностью для жизни. При этом если ситуация предполагает возможность отреагирования в актуальном времени (агрессия, угроза), то степень оценки значимости соответствующих стимулов возрастает, если же ситуация, отраженная в фотографиях, означает неконтролируемые факторы опасности – причины (террористы) или следствия (сцены, связанные со смертью), то паттерн реакции приобретает «защитный» характер, т. е. происходит уменьшение оценки значимости стимулов до уровня достоверно меньшего сравнительно с оценкой нейтральных стимулов. Полученные результаты позволяют говорить о том, что важную роль в обеспечении такого реагирования играет теменная область левого полушария.

Эмоциональное состояние пациентов этой группы отражается в повышении значимости изображений горя и связано с активностью правого полушария мозга.

Результаты исследования военнослужащих, имеющих физические травмы

Далее пациенты были сгруппированы по признаку наличия или отсутствия физической травмы (контузии, ранения, ампутация).

Обнаружено, что для пациентов с наличием физической травмы достоверно более значимыми, по сравнению с пациентами другой группы, являлись фотографии изуродованных болезнью детей (височные и теменные отведения, $p < 0,01$), террористов (левое лобное отведение, $p < 0,01$), а также изображающие сцены военных действий (левое лобное отведение, $p < 0,02$, правое теменное отведение, $p < 0,01$). Можно отметить также повышенную реактивность правополушарного реагирования на изображения ситуаций, связанных с болевым воздействием ($p < 0,03$).

Кроме того, показано, что для пациентов с физической травмой характерно достоверное уменьшение реактивности на изображения денег и материальных ценностей (по всем отведениям, вероятность ошибки $p < 0,01-0,05$), а также на фотографии обнаженных женщин (правое полушарие, $p < 0,03$).

При анализе результатов, полученных с помощью опросников, у испытуемых этой группы обнаружено достоверное превышение по шкале «психотизм» ($p < 0,02$) опросника SCL-90-R.

Результаты, отражающие повышение значимости при предъявлении фотографий, изображающих физические дефекты, сцены болевого воздействия, представляются вполне закономерными. То же относится и к высокой значимости фотографий, связанных с боевыми действиями. В то же время достоверно меньшая значимость изображений материальных ценностей и фотографий, относящихся к сексуальной проблематике, по-видимому, объясняется тем, что пациенты предвидят трудности, которые будут возникать у них в этих областях (или уже столкнулись с ними). Эти данные могут служить индикатором возможности возникновения социальной дезадаптации. В пользу этого предположения говорит и повышенное значение

шкалы «психотизм» опросника SCL-90-R, которое свидетельствует об отчужденности, отстраненности в социальных контактах.

Заключение

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют, что в показателях вызванных потенциалов, возникающих при предъявлении эмоционально значимых изображений, находят отражение как индивидуально-личностные характеристики обследуемых, так и специфический субъективный опыт, связанный с действием пережитых стрессовых событий.

Можно утверждать, что психологическое консультирование и реабилитационные мероприятия, проводимые с опорой на объективно полученные в процессе психофизиологического обследования данные, имеют ряд преимуществ, существенно увеличивающих их эффективность и результативность.

Литература

Квасовец С. В., Иванов А. В., Курчакова М. С. Отражение аффективной насыщенности изображений в показателях вызванных потенциалов // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 84–94.

Ключарев В. А., Никулин В. В., Пономарев В. А. Влияние эмоционально значимых зрительных стимулов на корковые вызванные потенциалы // Физиология человека. 2000. Т. 26. № 1. С. 5–13.

Практикум по психологии посттравматического стресса / Под ред. Н. В. Тарабриной. СПб., 2001.

Johnston V., Miller D., Bureson M. Multiple P3s to emotional stimuli and their theoretical significance // Psychophysiology. 1986. V. 23. P. 684–693.

Jungöfer M., Bradley M., Elbert T., Lang P. Fleeting images: a new look at early emotion discrimination // Psychophysiology. 2001. V. 38. P. 175–178.

Kayser J., Tenke C., Nordby H., Hammerborg D., Hugdahl K., Erdmann G. Event-related potential (ERP) asymmetries to emotional stimuli in a visual half-field paradigm // Psychophysiology. 1997. V. 34. P. 414–426.

ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ, ФОРМИРУЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ВОСПРИЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЛИКА

А. А. Мелешников (Ярославль)

Постановка проблемы

В работах Б. Ф. Ломова справедливо подчеркивается роль общения как важнейшего фактора психического развития человека (Ломов, 1976, 1984 и др.). Одной из его важных функций является познание людьми друг друга, или «интерперсональное познание». Справедливо подчер-

кивается, что используемые в общении средства субъект-субъектного воздействия и понимания исторически обусловлены, изменяются вместе с развитием условий и темпов жизни: «С развитием техники связи сфера общения человека расширяется еще более, обогащаются и его способы.... Вместе с тем как бы вновь восстанавливается зна-

чение утраченных средств общения (например, мимических, пантомимических и паралингвистических...» (Ломов, 1984, с. 265).

Указанные положения Б. Ф. Ломова актуальны для анализа особенностей межличностного общения, восприятия и понимания людьми друг друга в современном мире. Ускорение темпов жизни и увеличение объемов необходимой для переработки информации – характерные его черты, выступающие в качестве предпосылок усиления тенденции к эфимеризации межличностных отношений различных видов (Мацумото, 2002). Сущность данной тенденции заключается в сокращении времени общения между людьми, необходимом для осуществления взаимодействия и формирования межличностных отношений. В связи с этим снижается значимость признаков, для изучения которых требуется длительное время, и повышается роль наглядных признаков, в первую очередь, всех характеристик физического облика, на основе которых нередко выносятся суждения о *другом человеке в целом*. Часто на основе таких суждений отношения могут начать стремительно развиваться либо, наоборот, прекратиться, еще не сформировавшись. Очевидно, что в настоящее время возникает острая необходимость исследований, посвященных проблеме *субъективных моделей человека, формируемых на основе непосредственно восприятия его физического облика*. При этом важно выявить как общие закономерности данного явления, так и частные, действующие в пределах конкретных практически важных повседневных ситуаций. К таким ситуациям относятся прием на работу, сдача вступительных экзаменов и любые другие ситуации, связанные с межличностным оцениванием, которые влекут за собой существенные для личности последствия. Отметим, что эти последствия могут иметь как административный, правовой или любой другой официальный характер, так и быть неофициальными, однако столь же важными для человека.

Вопрос о взаимосвязи параметров физического облика человека и его индивидуально-психологических особенностей может быть рассмотрен, по крайней мере, в четырех различных аспектах. Выделяются *онтологический* и *феноменологический* уровни анализа: в одном случае соотношение внешности и психики изучается объективно, научным методом, а во втором – исследуются субъективные представления о личности человека, в основе которых лежит восприятие его физических данных. Вероятно, наибольшую значимость имеют такие работы, в которых учитываются оба указанных аспекта, ибо только в этом случае возможно обеспечение *точности* рассматриваемых представлений, выявление типичных ошибок в субъективном оценивании человека и раскрытие некоторых глубинных механизмов формирования первого впечатления. Соответственно, мы

выделяем два типа информации, которую несет в себе физический облик человека: морфологические особенности и преобладающие выразительные движения.

Предметом нашего исследования выступают представления о личности, формирующиеся на основе восприятия ее физического облика и их соответствие объективным взаимосвязям.

Современные исследования свидетельствуют о том, что атрибуции некоторых личностных свойств по признакам внешности оказываются соответствующими действительности (Куликов, 1988). Именно поэтому нами было предложено понятие «*феноменальные корреляции*», которое рассматривается как более широкое, чем уже известные «*иллюзорные корреляции*». Под феноменальной корреляцией понимается относительно устойчивая субъективно воспринимаемая взаимосвязь определенной особенности физического облика или комплекса таких особенностей с чертами личности, которая может быть отражением объективной взаимосвязи, но может и не иметь однозначного соотношения с действительностью. В том случае, когда у феноменальной корреляции нет реальных оснований, она может называться иллюзорной.

Феноменальные корреляции могут различаться по наличию опосредующего их фактора. В частности, можно выделить:

1. *Опосредование через тип* (категоризация): внешний облик относится к определенной субъективной категории, в результате чего воспринимаемому человеку приписываются черты опознанной категории.
2. *Опосредование через аналогию* (узнавание знакомого образа): если лицо в целом похоже на какое-то ранее встречавшееся, особенно значимого человека, то происходит перенос его свойств на впервые воспринятого.
3. *Опосредование через оценку физической привлекательности* (ФП). В данном случае речь идет о действии стереотипа ФП, широко исследованного в зарубежной социальной психологии.

Очевидно, что восприятие физического облика порождает актуализацию целого ряда феноменальных корреляций, многие из которых, вероятно, не согласуются между собой. Тем не менее, большинство людей все-таки выносят достаточно определенное решение о личности другого (Бодалев, 1982). Таким образом, становится ясно, что феноменальные корреляции выступают не как самостоятельные единицы оценки, а как элементы целостной системы, формирующейся на основе субъективной интерпретации личности воспринимаемого. Системное функционирование механизма феноменальных корреляций делает суждения об оцениваемом человеке конгруэнтными, а дальнейшее поведение по отношению

к нему – целенаправленным. Следовательно, необходимо рассмотрение проблемы феноменальных корреляций в рамках системного подхода. Для этого нами вводится ряд новых понятий, основное из которых – «*атрибутивная модель физического облика*» (АМФО).

Под АМФО понимается система приписываемых субъектом индивидуально-психологических особенностей другому человеку, формирующаяся на основе непосредственного восприятия физического облика последнего, а также связи, лежащие в основе этой системы. Иными словами, АМФО – это комплекс феноменальных корреляций. АМФО могут быть условно разделены на два вида:

- *общие АМФО*, актуализирующиеся, когда восприятие другого человека не имеет какой-либо внешней¹, сознательно поставленной цели, при которой он мог бы рассматриваться как носитель значимой для воспринимающего субъекта роли; оно может осуществляться либо спонтанно (например, в транспорте, на остановках, в очередях), либо целенаправленно (например, в экспериментальной ситуации);
- *специальные АМФО*, возникающие, когда восприятие другого человека есть результат внешней, сознательно поставленной цели, при которой он рассматривается как носитель значимой для воспринимающего субъекта роли, например, в ситуациях собеседования при приеме на работу, сдачи экзамена, первого романтического свидания и др.

Целью настоящего исследования было изучение структуры и детерминант общих АМФО.

Организация и метод исследования

На первом этапе испытуемые ($n = 167$) в соответствии со специально разработанной нами программой оценивали человеческие лица по 24 полярным шкалам, обозначающим различные личностные свойства, оценки притягательности и т. п. На втором этапе испытуемые оценивали эти же лица по параметру ФП методом парных сравнений. Данный метод хорошо зарекомендовал себя в исследованиях привлекательности и имеет высокие психометрические показатели (Мелешников, 2004), поэтому полученные на его основе результаты использовались как эталонные для измерения валидности некоторых шкал на первом этапе.

Для изучения структуры АМФО вначале были получены *объективные АМФО* для каждого из сти-

мулов посредством усреднения индивидуальных субъективных АМФО. Полученная матрица объективных АМФО обрабатывалась методом факторного анализа в статистическом пакете SPSS 11.0. Факторизация проводилась на основе метода главных компонент, также было использовано Varimax-вращение.

Результаты исследования

Было выделено 4 фактора, объясняющих в общей сложности около 91% общей дисперсии.

Первый компонент АМФО – «*привлекательность*» – включает в себя не только характеристики оценки внешности (притягательность, красота), но и более глубокие параметры, среди которых выделяются: здоровье, талант, нежность, уверенность, успешность. Таким образом, первый фактор целиком отражает сферу действия стереотипа ФП и подтверждает тот факт, что *внешняя привлекательность оказывает наибольшее влияние на формирование АМФО*. В то же время ФП нельзя считать *единственной* переменной, определяющей образ личности воспринимаемого, хотя многие исследования и свидетельствовали о «*монополии*» ФП на принятие межличностных решений в рамках начального этапа взаимодействия. Как нами отмечалось, физический облик человека содержит в себе гораздо больше информации для субъективной интерпретации, чем тот ее объем, который требуется для оценки ФП. Возникает противоречие: согласно полученным нами данным, ФП определяет не более 35% общей АМФО против 55%, детерминированных прочими факторами, однако ее роль в принятии межличностных решений оказывается близкой к 70–80% (Палмер, Палмер, 2003). Логично предположить, что, хотя АМФО – многогранный феномен, и познание личности на основе ее восприятия разнопланово, компоненты АМФО, не связанные с ФП, осознаются субъектом, но не влияют на значимые решения. Вместе с тем качества, входящие в остальные компоненты АМФО, также имеют выраженную эмоциональную окраску, и вряд ли возможно, что они лишь принимаются субъектом «к сведению», не определяя его дальнейшее взаимодействие с воспринимаемым. Следовательно, данный вопрос требует дополнительного анализа, и необходимо включение в методику исследования АМФО также блока решений.

Второй компонент АМФО – «*оптимизм*» – связан с такими чертами, как чувство юмора, оптимизм и общительность. Детальный анализ качеств, составляющих этот фактор, позволяет говорить о высоком уровне его сходства с глубинной чертой личности – экстраверсией. В свете исследований как свободно актуализируемых феноменальных корреляций, так и объективных связей личностных особенностей и ФП, выделение дан-

¹ Внешней по отношению к восприятию, т. е. в случае с общей АМФО познание другого человека приобретает черты *деятельности*, при этом мотив данной деятельности может как совпадать с целью, так и не совпадать. В случае экспериментальной ситуации мотивом является не собственно восприятие, а что-то иное, тогда как в реальной жизни актуализация общих АМФО обычно связана именно с мотивом восприятия.

ного компонента как независимого представляет весьма необычным и в то же время чрезвычайно значимым для понимания структуры АМФО. Важность изучения данного компонента определяется, прежде всего, тем, что его содержание резонирует с соответствующими объективными особенностями личности. Так, можно предположить, что имплицитные теории личности, проявляющиеся в построении АМФО, имеют сходство с научными теориями личности.

Третий компонент АМФО – «активность» – включает такие свойства, как сила, активность и доминантность. Очевидно, что содержание этого фактора практически соответствует характеристикам маскулинности. Единственным несоответствием в данном случае является независимость от этого компонента параметра женственность/мужественность, который семантически к нему очень близок. Предполагается, что черта женственность/мужественность в обыденном сознании по каким-то причинам стала больше отражать соответствие эталонам привлекательности, чем собственно восприятие особенностей полового поведения.

Наконец, четвертый компонент АМФО, условно названный нами «благонаравие», включает такие черты, как спокойствие, стабильность, ум, альтруизм, доброта и т. п. В целом можно предположить, что на основе восприятия перечисленных качеств «наивный наблюдатель» называет воспринимаемого «хорошим человеком», т. е. интерпретирует его моральные качества в сочетании с интеллектуальными. Примечательно, что, хотя стереотип ФП в работах западных психологов формулируется именно как «красивый, следовательно, хороший», полученные нами данные позволяют говорить о независимости двух этих измерений восприятия личности.

Объективными детерминантами АМФО выступают конкретные морфологические признаки, а также отношения между ними. Уровень асимметрии лица не измерялся, так как проведенные нами и рядом зарубежных ученых исследования показали, что признаки асимметрии выступают лишь как корреляты ФП, но не являются реально действующими факторами. Итоговый набор параметров включал 21 переменную.

Нами предполагалась, что *наибольшее число значимых связей с морфологическими признаками лица обнаружат те компоненты АМФО, которые соотносятся с какой-либо биологически значимой функцией.* В данном случае, очевидно, что такими компонентами являются привлекательность и активность. Так, многочисленные исследования показывают, что ФП является индикатором *генетической ценности* индивида, в то время как свойства, составляющие фактор «активность», очень близки к параметрам, отражающим баланс половых гормонов.

Результаты корреляционного анализа полностью подтверждают выдвинутую гипотезу: компонент «привлекательность» обнаружил 7 значимых на 5%-ном уровне связей с морфологическими признаками: активность – 5, оптимизм – 2, а благонаравие – лишь одну связь на уровне тенденций. Итак, различные компоненты АМФО в разной степени детерминированы особенностями морфологических признаков лица. Наиболее однозначно определяются факторы «привлекательность» и «активность», в существенно меньшей степени – «общительность», и, наконец, «благонаравие» обнаруживает связь с особенностями лица лишь на уровне тенденций. По нашему мнению, причина описанных различий заключается, во-первых, в значимости каждого из компонентов АМФО, во-вторых, в специфике объективных морфопсихологических связей. С точки зрения эволюционной психологии, оценку ФП (компонент «привлекательность») следует считать наиболее важной оценкой для развития отношений между людьми, так как ФП является индикатором биологической ценности индивида (Палмер, Палмер, 2003). ФП обнаруживает широкий спектр связей с различными морфологическими признаками, ибо наиболее значимые сигналы кодируются в природе с избыточной информацией (там же). Именно поэтому компонент «привлекательность» наиболее однозначно определяется конфигурацией лицевых признаков.

Очевидно, что два других компонента – «общительность» и «благонаравие» – не имеют достаточно четких, биологически детерминированных эквивалентов, особенно на биохимическом уровне и, соответственно, приписывание таких качеств обладает большим разбросом, имеет меньше объективных оснований и чаще выстраивается на основе индивидуальных ассоциаций.

В соответствии с таким распределением вполне понятно, что средние значения по двум указанным компонентам не обнаруживают такой обширной системы связей с морфологическими признаками, которую имеют другие факторы АМФО. Однако мы не утверждаем, что распределение оценок в данном случае является совершенно случайным. Более того, если наблюдается преобладание субъективных детерминант, то можно выделить группы испытуемых со схожими признаками, и *средние оценки компонентов по каждой из групп будут в большей степени связаны с конкретными чертами лица, чем усредненный профиль компонента по выборке в целом.* Группировка испытуемых производилась на основе метода автоматической классификации (K-Means Cluster Analysis). Результаты классификации в целом подтверждают наше предположение: действительно, детерминанты компонента «благонаравие» обнаруживают *стойкие типологические различия*, усреднение которых не позволяет получить адекватных резуль-

татов, в отличие, например, от ФП. Таким образом, одни компоненты АМФО имеют сформированное ядро, строго определяемое морфологическими признаками, другие же обнаруживают серьезные типологические различия в критериях оценки.

Дополнительно нами были изучены детерминанты межиндивидуальной согласованности оценок отдельных черт, входящих в структуру АМФО. Задачей данного этапа анализа было выявление групп черт АМФО, обладающих наибольшей и наименьшей индивидуальной согласованностью, а также нахождение прочих факторов, влияющих на согласованность оценок отдельных черт. Вначале для каждой из переменных, входящей в структуру АМФО, вычисляются коэффициенты внутренней согласованности Кронбаха. Результаты анализа отражены на рисунке 1 (коэффициент детерминации значим на уровне $\alpha < 0,001$).

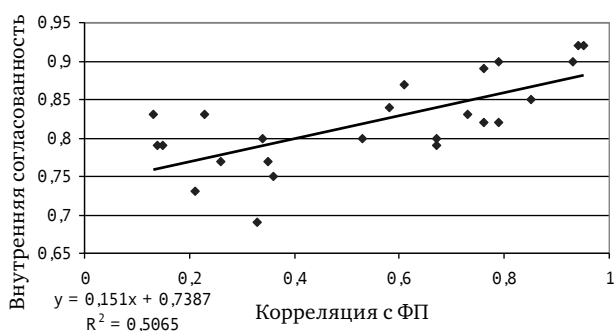


Рис. 1. Внутренняя согласованность параметров АМФО как функция от взаимосвязи этих параметров с оценкой ФП

Очевидно, что наибольшей согласованностью обладает оценка тех черт, которые тесно связаны с оценкой ФП. Полученные данные полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу об объективной ФП как интегральной характеристике индивида (Maxims or Myths..., 2000). Действительно, оценка ФП и актуализация черт, входящих в стереотип ФП, происходит по единому механизму при крайне низких межиндивидуальных колебаниях.

Таким образом, атрибуция черт, близких к оценке ФП, строго определяется особенностями физического облика, а по мере нарастания независимости от ФП черты начинают оцениваться в большей мере на основе индивидуальных предпочтений. Именно этим можно объяснить стойкие типологические различия в атрибуции компонента «благонравие».

С позиций эволюционно-психологического подхода выявленная закономерность распределения согласованности черт, входящих в состав АМФО, следует рассматривать как результат различий биологической значимости элементов АМФО. Как уже указывалось, ФП – один из индикаторов генетической ценности индивида, а потому ее оценка практически в равной степени важна

для каждого субъекта. В то же время компоненты АМФО, не связанные с ФП, не являются индикаторами каких-либо биологически значимых свойств индивида¹, и здесь более важными оказывается соотношение воспринимаемых физических данных с прижизненным опытом субъекта, сложившейся у него картиной мира. С помощью такого механизма адаптация личности оказывается выше, ибо устойчивые объективные связи отражаются согласованно; более подвижным связям соответствуют более субъективно-вариабельные репрезентации.

Еще одним объяснением различий во внутренней согласованности элементов АМФО являются объективные основания феноменальных корреляций. Предполагается, что:

- если феноменальная корреляция имеет объективные основания, то согласованность оценок соответствующего атрибута будет наиболее высокой;
- если феноменальная корреляция имеет высокий уровень внутренней согласованности (вне зависимости от причин этой согласованности), то она начинает играть роль самореализующегося пророчества (Maxims or Myths..., 2000) и становится формирующей, приобретая, таким образом, объективные основания.

В результате мы приходим к заключению, что внутренняя согласованность оценок какого-либо атрибута пропорциональна адекватности суждений о нем. В самом деле, когда объективные основания феноменальной корреляции практически отсутствуют, то испытуемые оценивают соответствующий атрибут, полагаясь только на индивидуальные предпочтения. К сожалению, в настоящее время практически отсутствуют данные, позволяющие в полной мере проверить данную гипотезу, поэтому в последующих исследованиях мы планируем измерить объективные связи между рассматриваемыми переменными физического и психического облика.

Изучено также было влияния самооценки ФП на особенности АМФО. Данный этап исследования строился по методу контрастных групп. Вначале все испытуемые ранжировались на основе критерия самооценки ФП, далее выделялась группа испытуемых с наибольшей (25% выборки) и наименьшей (25% выборки) ФП. После этого данные внутри каждой группы усреднялись, и именно с этими данными производилась дальнейшая работа.

Следует понимать, что, хотя в целом самооценка ФП обладает значительной взаимосвязью с объективной ФП, эта связь регистрируется далеко не всегда, поэтому нет никаких оснований сводить этот конструкт к собственно ФП. Формирование самооценки ФП во многом аналогич-

¹ За исключением фактора «активность».

но формированию Я-концепции в целом, более того, самооценка внешности обнаруживает тесную связь с самооценкой личности. Предполагается, что самооценка ФП связана с представлениями индивида об успешности своих отношений с окружающими.

Одной из задач данного этапа работы было выявление различий стереотипа ФП у людей с различным уровнем самооценки ФП. Для этого сопоставлялись коэффициенты корреляции приписываемых черт и оценок ФП в каждой из групп. Однозначно можно говорить лишь о различии в приписывании трех качеств и одного – на уровне тенденций.

Люди с заниженной самооценкой ФП приписывают привлекательным людям развитое чувство юмора и оптимизм, что не наблюдается у испытуемых с завышенной самооценкой ФП. Казалось бы, можно предположить, что стереотип ФП в первом случае более позитивно эмоционально окрашен, чем во втором, однако атрибуция уровня счастья более сильна у испытуемых с завышенной самооценкой ФП. Вместе с тем полученные данные можно рассматривать как результат различий в смыслах отдельных атрибутов в зависимости от самооценки ФП. Дело в том, что чувство юмора и оптимизм – это определенные механизмы, позволяющие повысить собственную самооценку, а потому их значимость при низкой самооценке становится выше; они приобретают более выраженную эмоциональную окраску. Соответственно, по этой причине они начинают приписываться привлекательным людям. С данной точки зрения можно объяснить и приписывание привлекательным людям доминантности только испытуемыми с завышенной самооценкой ФП. Так, заниженная самооценка характеризуется повышенной тревожностью, следовательно, доминирование будет в данном случае расцениваться как нечто угрожающее, при завышенной же самооценке – как положительное качество.

Далее нами изучалась зависимость структурных особенностей АМФО от самооценки ФП. Для этого усредненные данные по каждой из групп подвергались факторизации по методу главных компонент с Varimax-вращением. В результате было выделено по четыре фактора в обоих случаях, причем их значения в целом *приблизительно* соответствовали уже описанной нами общей структуре АМФО. Важно, что распределение собственных значений факторов обнаружило некоторые различия: так, у испытуемых с заниженной самооценкой ФП первый фактор имел на 32% большее собственное значение, чем у другой группы, тогда как два последних фактора – меньшее.

Итак, первый компонент АМФО – «привлекательность» – объяснял больший процент общей дисперсии в группе с заниженной самооценкой ФП. По-видимому, неудовлетворенность собст-

венной внешностью приводит к увеличению общности представлений о привлекательных людях. В частности, им приписываются развитое чувство юмора, оптимизм, общительность, они кажутся более интересными, успешными, уверенными и здоровыми. Интересно, что переменная «общительность» также оказалась в составе первого фактора. По-видимому, человек с заниженной самооценкой ФП связывает успешность в общении лишь с внешними данными (например, пытаюсь снять с себя ответственность за неуспех в общении), в то время как для всех остальных общительность связана с оптимизмом и доминированием.

Второй компонент АМФО имел одинаковое собственное значение для обеих групп, однако обладал качественно различным содержанием. В группе с высокой самооценкой ФП его можно было назвать «общительность/оптимизм», в группе с низкой – «дружелюбие».

Третий и четвертый компоненты также не согласуются в группах с разной самооценкой ФП. Наибольшие расхождения наблюдаются в содержании компонентов, связанных с атрибуцией оптимизма, чувства юмора и счастья, т. е. тех особенностей, которые определяют отношение к жизни и удовлетворенность ею.

Также были выявлены неспецифические особенности структурирования АМФО, зависящие от самооценки ФП: люди с низкой самооценкой ФП выстраивают более разграниченную (дифференцированную) атрибутивную модель, а индивиды с высокой самооценкой – более интегрированную. В первом случае строго классифицируются 71% всех черт, во втором – всего 42%. Очевидно, что достаточно сложно найти прямое объяснение выявленной закономерности. Тем не менее, имеет смысл проанализировать полученные данные в контексте возможных социально-перцептивных стратегий людей с различной самооценкой ФП. Гипотетически самооценка ФП тесно связана с успешностью межличностного общения. Так, неудачный опыт взаимодействия с окружающими приводит к повышению роли анализа личности партнеров по общению, в результате чего представления о воспринимаемом становятся как бы «разложенными по полочкам». При успешном же взаимодействии не возникает необходимости «разложения образов», соответственно, многие особенности личности воспринимаемого схватываются целостно, что проявляется в большем числе многомерных черт, не привязанных к какому-то одному измерению. Иными словами, мы можем говорить о дифференцированности/интегрированности результатов социально-перцептивных стратегий, зависящих от самооценки ФП. Однако следует понимать, что обе эти особенности являются следствием опыта общения субъекта.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Общая атрибутивная модель может быть представлена как система, состоящая из четырех основных компонентов: «*привлекательность*», «*оптимизм*», «*активность*» и «*благонаравие*».
2. Доказано, что в большей степени детерминированы особенностями морфологических признаков такие компоненты АМФО, которые связаны с определенной биологически значимой функцией («*привлекательность*» и «*активность*»).
3. Атрибуция черт, близких к оценке ФП, обладает большей межиндивидуальной согласованностью, нежели черт, независимых от ФП.
4. Самооценка ФП субъекта значимо влияет на особенности структурирования АМФО.

Литература

Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

Куликов В. И. Индивидуальный тест «Словесный портрет». Владивосток, 1988.

Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 64–93.

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

Мацумото Д. Психология и культура. СПб., 2002.

Мелешников А. А. Показатели асимметрии в структуре объективных коррелятов физической привлекательности лица // Федеральная итоговая научно-техническая конференция Всероссийского конкурса на лучшие научные работы студентов: Материалы итоговой конференции. М., 2004. С. 234–237.

Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. СПб., 2003.

Maxims or Myths of Beauty? A meta-analytic and theoretical review // Psychological Bulletin. 2000. № 126.

ЗАЩИТНО-СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ¹

М. А. Падун, Е. А. Загряжская (Москва)

Постановка проблемы

Современная социальная ситуация ставит человека в условия, характеризующиеся экстремальностью и интенсивностью внешних воздействий, что придает особую значимость исследованиям факторов совладания с трудными жизненными ситуациями.

Наиболее представительными объяснительными концепциями совладания со стрессом являются психодинамические и когнитивно-бихевиоральные модели. При этом в психодинамических теориях акцентируется защитная функция психики в ответ на негативные внешние воздействия, тогда как в когнитивно-бихевиоральных в большей степени делается акцент на совладании.

Защитные механизмы рассматривались в психоаналитической теории преимущественно в рамках неосознаваемой деятельности «Эго» по преодолению негативных аффектов. З. Фрейд и его последователи показали, что те или иные типы психологической защиты могут быть связаны с определенными формами психопатологии. Эгопсихологи (А. Фрейд, Э. Эриксон) считали защиты средством преодоления тревоги. Представители теории объектных отношений (М. Кляйн, В. Фейерберн), делающие акцент на привязанности и сепарации, подчеркивали роль психологичес-

ких защит в совладании с эмоциями горя, связанного с потерей объекта. Self-психологи (Х. Кохут, А. Голдберг) рассматривали роль защит в поддержании сильного, непротиворечивого, позитивного чувства собственного «Я» (Мак-Вильямс, 1998).

Применение когнитивных и информационных теорий в клинических исследованиях привело к «когнитивной революции» в изучении стресса и психических нарушений. Роль когнитивных процессов в функционировании индивида и его адаптации начала исследоваться в 1970-е годы. К этому времени исследователи сосредоточились на стиле мышления пациентов, страдающих различными психическими расстройствами. М. Селигман, основываясь на работах социальных психологов об атрибутивных стилях, создал теорию выученной беспомощности, ключевыми понятиями которой стали «оптимизм» и «пессимизм» в интерпретации происходящих событий. Оценка атрибутивного стиля, по Селигману, проводится по трем критериям: *постоянство* (склонность рассматривать хорошие или плохие события как постоянные), *широта* (стремление расширять сферу удач/неудач, распространяя их на всю жизнь в целом) и *персонализация* (рассмотрение себя виновником хороших или плохих событий) (Seligman, 1974).

Взаимодействие атрибутивных и защитных стилей изучалось Квоном и Лемоном (Kwon, Lemon, 2000). Результаты исследования показали, что не-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 07-06-00431а).

гативный атрибутивный стиль является фактором развития депрессивной симптоматики только в том случае, если он сопровождается действием незрелых защитных механизмов. Таким образом, незрелые защиты являются своего рода медиатором влияния негативного атрибутивного стиля на возникновение депрессии.

Наибольшее признание в области когнитивных исследований психопатологии получили работы Арона Бека (Бек и др., 2003), который полагает, что в основе депрессии лежит когнитивная триада: негативные базисные убеждения относительно собственного «Я», окружающего мира и негативный взгляд на будущее. Бек не только описал психологические причины депрессии, но и впервые исследовал когнитивные механизмы их возникновения. Негативные базисные убеждения, по Беку, формируются вследствие искажений мышления и проявляются в когнитивных ошибках: произвольном умозаключении, сверхобобщении, поляризованном («черно-белом») мышлении, персонализации и др. Разработанная автором «диатез-стресс модель» развития психопатологии отражает взаимодействие дезадаптивных когнитивных убеждений и стрессовых ситуаций. Так, социотропные индивиды (излишне зависимые от отношений с другими людьми) в большей степени уязвимы к межличностному стрессу (разрыв, потеря близкого человека), а автономные – к стрессу, связанному с угрозой самооценке (утрата контроля над ситуацией, неуспех в профессиональной деятельности).

В настоящее время значительное число исследований посвящено изучению стилей или стратегий совладания со стрессом. *Копинг-стратегии* представляют собой осознанное поведение субъекта, направленное на устранение стрессовых воздействий или адаптацию к ним адекватными способами. Эффективные копинг-стратегии являются значимыми факторами успешности преодоления стрессовых ситуаций. Выделяют проблемно-ориентированный копинг, связанный с осуществлением непосредственных действий по преобразованию сложной ситуации, и эмоционально-фокусированный копинг, заключающийся в преодолении вызываемых стрессом негативных эмоциональных состояний. Большинство исследователей считает эмоциональный копинг чертой защитного поведения, тогда как проблемно-ориентированный – рациональным способом преодоления (Либин, 2004). Однако из данного положения вытекает вывод о том, что проблемно-ориентированный копинг является адаптивным, а эмоционально-ориентированный – примитивно-иррациональным, что, в свою очередь, ведет к недооценке адаптивной роли эмоций в совладании со стрессом.

Современные теоретические концепции связывают способность человека противостоять труд-

ностям с феноменом жизнестойкости («hardiness»), включающим в себя ряд компонентов-аттитюдов: включенность, контроль, вызов, доверие. Показано, что жизнестойкость может рассматриваться как интегральный показатель психического здоровья человека (Maddi, Khoshaba, 1994).

Задача нашей работы состоит в попытке интеграции когнитивного и психодинамического подходов к проблеме совладания индивида с трудными жизненными ситуациями. Мы предполагаем, что все указанные выше категории (защитные механизмы, атрибутивные стили, базисные убеждения, стратегии совладания со стрессом), разработанные в различных психологических теориях, вместе с личностными характеристиками формируют единую факторную структуру, объясняющую основные тенденции поведения индивида в стрессовых ситуациях.

Описание выборки

В исследовании приняли участие 154 чел. (работники госучреждений, коммерческих компаний и студенты вузов г. Москвы): 77 мужчин и 77 женщин в возрасте от 18 до 53 лет ($M = 30,2$; $SD = 9,2$) со средним и высшим образованием.

Методики исследования

В исследовании использовались следующие методики:

1. «Тест на оптимизм», созданный Л. М. Рудиной (2002) на основе опросника М. Селигмана «Attributional Style Questionnaire», включающий три основных параметра стиля атрибуции: «постоянство», «широта» и «персонализация», отражающие специфику объяснения индивидом происходящих с ним «хороших» и «плохих» событий.
2. Опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика в апробации Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенникова (1996), шкалы которого определяют выраженность у индивида следующих защитных механизмов: отрицания, вытеснения, регрессии, компенсации, интеллектуализации, проекции, замещения, реактивного образования.
3. «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса» Д. Амирхана (апробация Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского). Опросник включает три шкалы, отражающие базисные копинг-стратегии: разрешения проблемы, поиска социальной поддержки, избегания.
4. Шкала базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в апробации М. А. Падун (2003), предназначенная для оценки базовых установок личности, касающихся образа «Я» и окружающего мира: доброжелательности мира, его справедливости, способности контролировать ситуацию, удач-

ливости, ценности и значимости собственного «Я».

5. «Опросник черт характера взрослого человека» (Русалов, Манолова, 2003), созданный на основе теста Леонгарда для определения ведущих акцентуаций характера.

Результаты исследования

Для получения факторной структуры защитно-стилевых и личностных характеристик были выбраны следующие субшкалы опросников:

- интегральный показатель оптимизма/пессимизма по опроснику Селигмана, представляющий собой разность атрибуций хороших (G) и плохих (B) событий (G-B);
- базисные убеждения о доброжелательности/враждебности окружающего мира, ценности и значимости собственного «Я» и о способности контролировать ситуацию по «Шкале базисных убеждений» Янофф-Бульман;
- защитные механизмы по опроснику Плутчика, за исключением вытеснения (данная субшкала не имеет корреляций с дистрессом и, согласно экспертной оценке специалистов лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН, не соответствует критериям очевидной валидности);
- субшкалы «Опросника черт характера взрослого человека» (ОЧХ): «гипертимность», «дистимность», «тревожность», «возбудимость», «застрываемость», «демонстративность», «педантичность»;
- стратегии совладания со стрессом («разрешение проблемы», «поиск социальной поддержки», «избегание»).

Факторный анализ указанных переменных с равномаксимальным нормализованным вращением позволил выделить пятифакторную структуру, описывающую 61% дисперсии.

Первый фактор, названный «перенос негативного аффекта на внешний мир» (таблица 1), охватывает 21,2% общей дисперсии и содержит в себе акцентуации характера – «застрываемость» и «возбудимость», а также защитные механизмы – проекцию и замещение в сочетании с негативными представлениями об окружающем мире. Сочетание данных характеристик отражает совладание с негативными эмоциями за счет их переноса на внешнее окружение.

Второй фактор – «негативная аффективность» (таблица 2) – описывает 15,6% общей дисперсии и содержит шкалы ОЧХ: «дистимность», «гипертимность» (с отрицательным знаком) и «демонстративность» (с отрицательным знаком). Кроме того, в данную шкалу входят характеристики базисных убеждений о доброжелательности мира и ценности и значимости собственного «Я», общий

показатель оптимизма и защитный механизм «отрицание». Все перечисленные переменные включаются в этот фактор с обратными знаками, т. е. он отражает дистимические особенности личности и психологические характеристики, поддерживающие негативные эмоциональные состояния (пессимизм, слабость защитного механизма отрицания, негативные представления о мире и о себе).

Третий фактор был назван «поиск эмоциональной поддержки» (таблица 3). Он описывает 11,1% общей дисперсии и включает в себя субшкалы: «тревожность» и «педантичность» по ОЧХ, стратегию совладания со стрессом «поиск поддержки», защитные механизмы «компенсация», «регрессия», «реактивное образование» и пессимистичный атрибутивный стиль. Люди, предпочитающие этот паттерн во взаимодействии с окружающим миром, обладают высокой личностной тревожностью, в стрессовых ситуациях регрессируют к инфантильным способам пове-

Таблица 1
Фактор «перенос негативного аффекта на внешний мир»

Показатели по шкалам опросников	Факторные нагрузки
Защитный механизм «замещение»	0,72
Защитный механизм «проекция»	0,57
Возбудимость (ОЧХ)	0,76
Застрываемость (ОЧХ)	0,72
Базисное убеждение о доброжелательности окружающего мира	-0,37

Таблица 2
Фактор «негативная аффективность»

Показатели по шкалам опросников	Факторные нагрузки
Защитный механизм «отрицание»	-0,49
Общий показатель оптимизма (G-B)	-0,56
Гипертимность (ОЧХ)	-0,79
Дистимность (ОЧХ)	0,78
Демонстративность (ОЧХ)	-0,60
Базисное убеждение о доброжелательности окружающего мира	-0,55
Базисное убеждение о ценности и значимости собственного «Я»	-0,65

Таблица 3
Фактор «поиск эмоциональной поддержки»

Показатели по шкалам опросников	Факторные нагрузки
Защитный механизм «регрессия»	0,78
Защитный механизм «компенсация»	0,65
Защитный механизм «реактивное образование»	0,58
Стратегия совладания «поиск поддержки»	0,62
Тревожность (ОЧХ)	0,64
Педантичность (ОЧХ)	0,48
Общий показатель оптимизма (G-B)	-0,48

дения, требуют внимания и заботы, легко подчиняются более сильным личностям и уповают на них в решении своих проблем. Однако вместе с тем известно, что способность индивида совладать с трудными жизненными ситуациями зависит от возможности получать поддержку других людей.

Фактор «контроль над ситуацией» (7,6% общей дисперсии) сочетает в себе стратегию совладания «ориентация на разрешение проблемы», защитный механизм «интеллектуализация», убеждение в способности контролировать происходящие события (таблица 4). Очевидно, что речь идет о личностном паттерне, заключающемся в приоритете логики и рациональности в решении проблем, а также в контроле над аффектами.

Фактор «пассивное избегание» описывает 5,4% общей дисперсии и включает в себя стратегию совладания со стрессом «избегание», а также защитный механизм «отрицание». Данный фактор отражает избегающий паттерн личности, основой которого является пассивность, отказ от решения проблем (таблица 5).

Выводы

Таким образом, факторный анализ личностно-стилевых характеристик выявил наличие пяти факторов, отражающих основные паттерны сопряженности индивидуально-личностных свойств и защитно-совладающих стратегий.

Первые три фактора, имеющие наибольший вес в полученной структуре, содержат в себе личностно-совладающие структуры в зависимости от качества преобладающего негативного аффекта: в первом факторе – гнев и агрессию; во втором – депрессию; в третьем – тревогу. Два оставшихся фактора отражают континуум «активность–пассивность» личности в решении жизненных проблем: преобразование ситуации за счет ее логического анализа и контроля либо отрицание имеющихся проблем и пассивное избегание их ре-

шения. Полученные результаты свидетельствуют о сопряженности объяснительных конструктов психодинамической и когнитивной моделей взаимодействия индивида с трудными жизненными ситуациями. Так, позитивная картина мира и ощущение собственного «Я» как достойного любви и уважения входят в один фактор с защитным механизмом «отрицание» в сочетании с гипертимостью; негативный взгляд на мир включается в один фактор с защитными механизмами «проекция» и «замещение» в сочетании с возбудимостью. Пессимизм, по Селигману, входит в один фактор с регрессией и стратегией совладания «поиск поддержки» при высокой тревожности, что говорит о наличии общего паттерна регрессивного поиска поддержки при тревоге. Таким образом, механизмы совладания выстраиваются в четкие факторы в зависимости от того, какова направленность и специфика преобладающего негативного аффекта.

Выявлена неоднозначность роли защитного механизма «отрицание» в защитно-стилевой структуре: он входит с умеренными весами в два фактора: «негативная аффективность» и «пассивное избегание», причем с разными знаками, т. е. недостаток отрицания сопряжен с преобладанием депрессивного аффекта, тогда как высокое отрицание группируется в один фактор с избеганием решения проблем. Данный факт демонстрирует двойственную роль этого защитного механизма: с одной стороны, он поддерживает позитивный фон настроения, ограждая индивида от переживания неудач; с другой – может способствовать формированию избегающей стратегии, ведущей к дезадаптации.

Мы не можем однозначно судить об адаптивной либо дезадаптивной роли полученных факторов, они отражают содержательную структуру защитно-совладающего поведения и имеют свои сильные и слабые стороны. По всей видимости, гармоничным индивидам свойственны в той или иной степени все перечисленные защитно-совладающие тенденции в зависимости от типа ситуации. Дисгармоничные варианты возникают в случае жесткого, ригидного предпочтения одной стратегии в решении жизненных трудностей, что, в конечном счете, предрасполагает к акцентуации характера либо расстройству личности.

Литература

- Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб., 2003.
- Либин А. В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. М., 2004.
- Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 1998.

Таблица 4
Фактор «контроль над ситуацией»

Показатели по шкалам опросников	Факторные нагрузки
Защитный механизм «интеллектуализация»	0,83
Стратегия совладания «решение проблемы»	0,66
Базисное убеждение в способности контролировать ситуацию	0,53

Таблица 5
Фактор «пассивное избегание»

Показатели по шкалам опросников	Факторные нагрузки
Защитный механизм «отрицание»	0,51
Стратегия совладания «избегание»	0,71

Падун М. А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. М., 1996.

Рудина Л. М. Тест на оптимизм: Метод определение атрибутивных стилей / Под ред. В. М. Русалова. М., 2002.

Kwon P., Lemon K. Attributional style and defense mechanisms: A synthesis of cognitive and

psychodynamic factors in depression // Journal of Clinical Psychology. 2000. V. 56. P. 723–735.

Maddi S. R., Khoshaba D. Early Antecedents of Hardiness // Consulting psychology Journal. Spring. 1999. V. 63. № 2. P. 265–274.

Seligman M. E. P. Depression and learned helplessness // The Psychology of depression: Contemporary theory and research / Ed. by R. J. Friedman, M. M. Katz. Winston-Wiley, 1974.

СУБЪЕКТНОСТЬ И РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕЛА¹

Т. А. Ребеко (Москва)

Задачей исследования является обоснование теоретической гипотезы о роли телесного опыта в формировании субъектности.

Обоснование проблемы исследования

Категория субъектности, разрабатываемая в трудах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского и его последователей, семантически связана с понятием «активность». Феноменология, соотносимая с таким пониманием субъектности, достаточно полно изучена применительно к социальному уровню бытия и описывается с помощью понятий «самотворчество», «саморазвитие», «самостановление». Методически данная проблема (репрезентации себя, своего «Я») исследовалась преимущественно в контексте изучения самосознания, структур идентичности, социальных самопрезентаций и коллективного субъекта.

В зарубежной литературе в последние десятилетия разрабатывается понятие агентности, семантически близкое к понятию субъектности. Данное понятие используется как в когнитивных исследованиях, так и в работах, связанных с проблемами личности и индивидуальности. При таком понимании категория субъектности в основном отражает активную, познавательную функцию.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей исходят из того, что границы воздействия на окружающий мир (включающий значимых других и объекты) предопределяются границами субъектности. В зависимости от репрезентации границ человек строит модели внешнего мира (людей и объектов) и прогнозирует свое воздействие на них.

Мы хотим показать, что категория субъектности не исчерпывается содержанием, которое обычно понимается как синонимичное агентности. Не менее важным атрибутом субъектности

является *способность к рецептивности*. И только гармоничное сочетание обоих этих полюсов субъектности является залогом гармоничного развития и здоровья человека.

Замысел настоящего исследования состоит в *разработке категории субъектности на уровне телесной организации*.

Телесный опыт традиционно рассматривается как одна из составляющих, задающих границу внешнего и внутреннего. А. Ш. Тхостов определяет «феномен тела» как «удобную модель для понимания феноменологии «своего» и «чужого» (Тхостов, 2002, с. 66). Граница тела при таком понимании репрезентирует две основные функции: пассивность, означающую принятие («Меня»), и активность, означающую ареал воздействия («Я-сам»).

Тело как сома

Тело как сома имеет длительную традицию исследования: оно включено в практики медицины и шаманства, в гностические мифы и философские системы.

В психологии тело преимущественно изучается в предметных областях, связанных с психосоматическими симптомами, внутренней картиной болезни, с фантомными ощущениями и нарушениями образа тела при психических расстройствах разной этиологии. Язык тела используется в глубинных направлениях психотерапии и зафиксирован, например, в таких понятиях, как «отреагирование» и «отыгрывание».

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что телесный опыт восходит к истокам онтогенетического развития. М. М. Бахтин писал: «Собственное тело для нас – прототип и ключ всех форм» (цит. по: Тхостов, 2002, с. 66–67).

Т. Пружински (Pruzinsky, 2004) указывает, что образ тела является субъективным опытом, отражающим многие переменные: включенность образа тела во внешний облик и чувство самости, соматическую сензитивность к телесным ощущениям, упругость образа тела (несмотря на болезни,

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 09-06-00333а, 11-06-00721а.

старение, травмы), а также множество личностных факторов (чувство фемининности/маскулинности, эмоциональный опыт, удовлетворенность жизнью, в частности, сексуальной).

Меньшее внимание к телу уделяется в когнитивных исследованиях. Впервые Ж. Пиаже включил «опыт тела» в когнитивную модель: понятие сенсомоторных схем фиксирует факт «соприкосновения» ментальности и тела. В этом контексте представляет интерес модель ЭУС Я. А. Пономарева, нижний уровень которой занимают репрезентации ситуативных компонентов, еще не содержащие дифференциации между субъектом и объектом.

Тело как пространство

На то, что телесный опыт задает пространственно-временную структуру, лежащую в основе всех психических процессов, указывал Л. М. Веккер (Веккер, 1998). О вместилище как базовой метафоре пишут Дж. Лакофф и М. Джонсон. Авторы полагают, что все грамматические конструкции, события, действия, состояния, персонификации, а также понятия каузальности, взаимодействия и многое другое являются производными от онтологической метафоры вместилища. «Другими словами, структура наших пространственных категорий возникает из постоянного опыта взаимодействия человека с пространством, т. е. из нашего взаимодействия с материальным миром» (Лакофф, Джонсон, 2004, с. 93). В исследовании М. Кашака с соавторами показано, что даже понимание языка базируется на сенсомоторной информации. Принципиальным, с нашей точки зрения, является вывод авторов о том, что одни и те же механизмы включены в восприятие событий (или планирование действий) и в понимание текста, описывающего эти события (Kaschak, Madden, Therriault, Yaxley, Aveyard, Blanchard, 2005).

В современных исследованиях, (см., например, Postma, 2005), выделяются две независимых репрезентации пространства: эгоцентрическое и аллоцентрическое. Эгоцентрическое, или «тело-центрическое», пространство имеет в качестве точки референции собственное тело. Оно ориентировано на человека и необходимо для координации движений по хватанию, т. е. для непосредственного контакта с миром. Аллоцентрическое пространство является объект-центрированным и используется для ориентации во внешнем мире. Выявлено наличие асимметрии во взаимодействии этих двух пространств: аллоцентрическая репрезентация пространства влияет на эгоцентрическую. Очередность освоения «этих точек зрения» совпадает с выводами Н. А. Бернштейна об иерархической организации пространственных отношений: на более низком уровне организации движений строятся метрические пространственные репрезентации, а затем осваиваются топологические (Бернштейн, 1997).

Мы-репрезентации

Каков же вклад телесности в репрезентацию высших когнитивных способностей? Только ли ей свойственны пространственность, подвижность, ограниченность? Поставленная таким образом проблема продолжает традицию картезианского подхода, приписывающего телу (и духу) некоторые атрибуты.

Представляется, что тело человека не рядоположно «мертвым» телам, артефактам. Методологическая ошибка отделения тела состоит в том, что исключаются «другие» люди в качестве самостоятельного истока телесного развития и основы психического. «Отношение к себе как телу появляется из отношения заимствования тела „другого“ в качестве идеального тела, тела-канона» (Подоорога, 2005, с. 71–72).

Г. Лабуви-Виф указывает на существенное ограничение модели Ж. Пиаже: рассматривая взаимодействие субъекта и объекта, Пиаже включал «другого» в объект; «другие» репрезентировали «объекты», а не независимые «самости». Автор дополняет модель Пиаже триадической моделью репрезентации, предложенной Вернером и Капланом в 1963 г. Согласно данной модели, «знание репрезентируется как социально распределенная активность» (там же). Самость не является сепаратной сущностью, но включена в матрицу чувств и репрезентаций (сначала матери). Мать формирует «шаблон» (template), который определяет, как ребенок принимает мир. Таким образом, «самость, мир и другие» оказываются слитыми (are strongly fused) (Labouvie-Vief, 2005, с. 5).

Имеются эмпирические данные, свидетельствующие о том, что «другие» и мир объектов репрезентируются по-разному. Например, установлено, что уже в возрасте 12 месяцев дети имеют ожидания о рациональности, лежащей в основе целенаправленного поведения человека. Это знание базируется на «абстрактных принципах», которые «лежат в основе ожиданий о целенаправленном поведении агента» (Sodian, Schoepner, Metz, 2004).

В исследовании Г. Готтфрид и С. Гельман доказывается, что основой наивных теорий является приписывание *интенциональности* живому. В отношении одушевленных существ (в отличие от искусственных объектов) дошкольники полагают, что у первых «нечто существует внутри, что направляет их движение и изменение». Дети объясняют поведение живых существ с помощью присущего им каузального механизма. Дошкольники уже имеют представления о том, чем являются внутренние части животных (имманентной силой), хотя еще не знают, как они функционируют (Gottfried, Gelman, 2005).

«Другие», согласно Г. Лабуви-Виф, рассматриваются как интенциональные сущности, и такое понимание репрезентации – как «self-with-other

representation» – является необходимым предварительным условием когнитивного развития (Labouvie-Vief, 2005).

Если ввести в систему исходных аксиом положение о том, что «другой» в репрезентации ребенка не является пассивным объектом, а выступает в качестве особой сущности, обладающей интенцией, то следует пересмотреть логику введения телесного опыта в теоретические модели психики. Видимо, первичными и исходными являются не «Я-репрезентации», а «мы-репрезентации».

«Распределенные репрезентации» действий

Наиболее показательным феноменом, максимально четко обнаруживающим участие «мы-репрезентаций», является репрезентация действий. Часто в качестве примера таких мы-репрезентаций приводят анекдот, связанный с Л. Виттгенштейном, который, провожая опаздывающего друга, сел вместо него в отходящий поезд.

Ф. де Виньмон и П. Фурнере заимствуют у М. Жонрода понятие «распределенные репрезентации» действий, характеризующиеся тем, что кодируются свойства, как агента (субъекта), так и объекта. Они включают семантические описания объекта, частей тела и движение не с точки зрения третьего лица, а, скорее, с точки зрения агента во взаимодействии с миром. Распределенные репрезентации недостаточны для того, чтобы определить, кто движется, потому что их содержание не специфицирует агента; «соматосенсорные репрезентации» недостаточны «для узнавания части тела в качестве собственной» (Vignemont, Fournere, 2004).

К. Беччио и С. Бертоне исследуют нейрональные основы так называемых «мы-репрезентаций» («we-mode») и «распределенных интенций». Авторы выделяют систему «зеркальных нейронов», которые в случае патологии отвечают за эхопраксию, т. е. повторение движений других. «Мы-центрированные репрезентации» образуют нейрональную основу социального разума: «Именно посредством этих мы-центрированных репрезентаций мы узнаем других людей как похожих на нас». По аналогии с «мы-центрированными репрезентациями» действий выделяются «распределенные ощущения, боль и эмоции» (Vecchio, Bertone, 2004).

Интенциональность как основа субъектности

Теоретической проблемой является выявление центрального звена в «мы-репрезентациях», отвечающих за кодирование своего и чужого поведения.

Литературные данные позволяют выдвинуть гипотезу, согласно которой в основе субъектности на уровне тела лежит переживания интенциональности.

В. П. Зинченко приводит слова А. Бергсона о теле, погруженном в поток интенциональных переживаний. Свое тело – это «место прохождения полученных и отосланных движений, соединительная черта между вещами, на которые действую „Я“, и вещами, которые действуют на меня» (Зинченко, 2005, с. 37).

С. Галахер описал оппозицию «минимального Я» и «нарративного Я» (цит. по: Sato, Yasuda, 2005). «Минимальное Я» появляется на ранних этапах онтогенеза и характеризуется включенностью в контекст, в неразделенность субъекта и объекта. Оно определяется как «осознание себя самого в качестве непосредственного субъекта опыта, непротяженного во времени». «Нарративное Я» включает «личностную идентичность и протяженность во времени». Оно имеет репрезентацию цели, в которой субъект отделен от процесса ее реализации. Это тот уровень осознания себя в качестве агента действия, применительно к которому можно говорить, что это сделал «некто», а не «сделалось само». Иными словами, является агент, отделенный от замыслов, способов реализации и сознательных оценок.

Примерно такую же очередность в онтогенезе репрезентации самости описывает Э. Сэмюэльс (Samuels, 1989). Он выделяет три уровня организации Эго: «единичность», «двоичность» и «троичность». На стадии единичности отсутствует разделение субъекта и объекта; на стадии двоичности субъектный опыт тесно «сопряжен» с контекстом, т. е. является контекст-зависимым; на стадии троичности появляется возможность репрезентации ситуации с точки зрения «внешнего наблюдателя» и выделения «себя» в качестве автора (а не только исполнителя). Эта стадия «троичности» соответствует репрезентации с точки зрения третьего лица, которую Л. Виттгенштейн называл «мы-репрезентации» (см. Vignemont, Fournere, 2004).

А. Сато и А. Ясуда предложили выделить два относительно независимых модуля переживания самости: чувство самопринадлежности (опыт переживания как относящегося к себе) и чувство агентности (переживание «авторства»). Появление чувства самопринадлежности и самоагентности возникает на стадии онтогенеза, которая, вслед за Лаканом, называется «стадией зеркала». На этой стадии происходит расщепление мимодуса и выделение «Я», отдельного от внешнего мира (Sato, Yasuda, 2005). По словам П. Кюглера (Кюглер, 2005), до наступления зеркальной стадии у ребенка отсутствует способность отличать субъекта от объекта, репрезентативное – от биологического. Желание и его объект неразличимы. Например, если ребенок ощущает голод, то это не голод ребенка, ибо младенец не может воспринимать себя отдельно от своего желания. Иными словами, младенец репрезентирует субъекта как молярную величину, не разделяя «Я» и «объ-

ект желаний». С наступлением зеркальной стадии единство переживаний расщепляется и ребенок приобретает способность отличать психический образ от биологического переживания.

М. Жонрод настаивает на теоретической необходимости введения механизма, который отделяет «Я» от «других». Автор называет этот механизм «кто-репрезентацией», которая является итогом созревания. В случае шизофрении эта система нарушается, и потому больные верно осознают свои интенции, но «не осознают сенсорные последствия действий», как если бы они не инициировали их. В связи с этим данные пациенты не могут уследить, является ли действие результатом собственных интенций или запущено внешними стимулами (Jeanroad, 2003, с. 161).

Многие авторы указывают на важность движений, инициирующих разделение «Я» и «не-Я», что обеспечивает переход на «стадию зеркала». Например, Фр. Дольто показала роль движений и динамики в формировании образа тела. Именно благодаря движению, инициированному, реализованному и наблюдаемому, возможно формирование границы собственной действенности. Только в противопоставлении объекту и/или другому порождается субъект (Дольто, 2006).

Тело как «другой»

Опыт тела позволяет отсепарировать интенциональность из распределенных репрезентаций и присвоить ее (приписать себе авторство), формируя тем самым границу внешнего и внутреннего. «Телесность, заданная посредством границы „Я“ и „не-Я“ ... задает субъект-объектное членение реальности» (Бескова, Тхостов, 2005, с. 236–237).

Представление о теле как имеющем объем и безопасно отделенном от внешнего мира является предпосылкой нормального развития. Надежный «материнский контейнер» позволяет сформировать ментальные модели идентичности путем ассимиляции структур, репрезентирующих представление о себе и защищающих от вторжения опыта «не-Я».

Опыт «не-Я» может быть разрушительным. Результаты этиологического анализа греческого языка позволили Р. Пападопулосу выделить два принципиально различных смысла феномена «другой» – гетерос и аллос – и соответствующие им принципиально различные «другости» (термин Рикера): «экзотический другой» и «знакомый другой». «Экзотический другой» – опасный, от него следует защищаться; «знакомый другой» вызывает любопытство (Paradopoulos, 2002).

Г. Лабуви-Виф указывает, что «другой» может восприниматься как конгруэнтная часть себя, или как «не-Я». Это создает либо чувство «надежной знакомости», либо чувство легко интересующей незнакомости, либо чувства стыда, страха

и гнева (если это превышает рамки безопасности) (Labouvie-Vief, 2005, с. 6).

Э. Соломон рассматривает феномен, названный ею «как бы» личность. По ее наблюдениям, он проявляется в отсутствии у субъектов интереса, любопытства и «духа пытливости», взволнованности новой встречей, когда открывается «другость», и, как следствие, – отсутствию взаимоотношения. Шизоидный уход в себя рассматривается автором как способ избегания той боли, которая связана с интеграцией нового опыта и последующими внутренними изменениями (Solomon, 2004).

Ассимиляция иного как не своего происходит при надежном холдинге, осуществляемом матерью. Как показали исследования (например, F. Tustin), мать ограждает младенца от «не-Я опыта», что позволяет ему безопасно ассимилировать опыт «другого».

Тело и кожа

В формировании надежно защищающей оболочки, позволяющей ассимилировать инородный опыт, большую роль играет кожа. Э. Бик ввела в 1968 г. понятие первичной кожи. «Части личности в наиболее примитивной форме переживаются как не обладающие силой, связывающей их, и поэтому они должны в известном смысле удерживаться вместе тем, что переживается ими пассивно, – кожей, функционирующей в качестве границы» (Бик, 1994, с. 84). Кожа выполняет функцию связывания («слипания») частей личности, которые еще не отдифференцированы от частей тела. Как указывает А. Feldman, по мере развития первичной кожи происходит дифференциация внутренней и внешней реальности (Feldman, 2004, с. 294). В противном случае (например, при аутизме) репрезентация мира представлена «двумерными объектами», которые защищают человека от травмирующего переживания «снаружи» и «не-Я-опыта» (Tustin, 1990).

Тело как пассивная и активная граница

Если мы согласимся с тем, что телесный опыт позволяет разделить/соединить «Я» и «не-Я», то, видимо, следующим в логике введения категорий является представление о границе. В теоретическом конструкте «граница» имплицитно заложена идея связи внешнего и внутреннего, их гармоничного взаимоотношения и изменения (Ребеко, 2006).

Таким образом, тело (и его граница) репрезентирует две основные функции субъектности: защиту (адаптацию) и активность (ассимиляцию). Первая функция обеспечивает интеграцию, вторая – дезинтеграцию. Как правило, первая функция персонифицируется с помощью понятия «материнское», а вторая – «отцовское»: мать

символизирует «бытие», а отец – «делание». Согласно Р. Карвало, мать обеспечивает защиту и «контейнер», а отец осуществляет функцию дезинтеграции. Видимо, согласованная работа этих двух функций реализуется с помощью разных механизмов. Например, Д. А. Бескова и А. Ш. Тхостов вводят в качестве объяснительного конструкта понятия внешней и внутренней границ. «Внешняя граница – это объективное место взаимодействия мира и человека, т. е. поверхность тела. Внутренняя граница – это субъективное ощущение человеком того, „где он заканчивается“» (Бескова, Тхостов, 2005, с. 238). Авторы указывают, что как внешняя, так и внутренняя границы выполняют функции разделения и соединения. В качестве разделяющей внешняя граница «Я» выполняет функцию барьера, а внутренняя – функцию контейнера. В качестве соединяющей внешняя и внутренняя границы являются местом соединения «внутренних стимулов и воздействий извне» (там же, с. 238).

Тело как условие формирования субъектности

Согласованное сочетание двух этих функций является необходимым условием гармоничного развития личности. Обе функции реализуются посредством интенциональности, которая представлена континуумом переживаний: нерасчлененное чувство самопринадлежности–самоагентность–нарративное «Я». Обе функции являются необходимым условием становления субъектности и самости. Телесная репрезентация интенциональности проявляется в феноменологии переживания себя как претерпевающего опыт / включенного в событие / иницирующего взаимодействие.

«Все, в общем, согласны с тем, что основа Собственного „Я“ и отличие Собственного „Я“ (самого себя) от объекта формируется путем интеграции телесного опыта с мысленным представлением (образом)» (Пайнз, 1997, с. 87).

Литература

- Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. М., 1997.
- Бескова Д. А., Тхостов А. Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности. Между душой и телом / Под ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2005. С. 236–252.
- Бик Э. Переживание кожи в ранних объектных отношениях // Психология кожи / Сост. и ред. С. Ф. Сироткин, М. Л. Мельникова. М., 1994. С. 84–89.
- Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1996.
- Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М., 1998.

Дольто Ф. Бессознательный образ тела. М., 2006.

Зинченко В. П. Психология на качелях между душой и телом // Психология телесности. Между душой и телом / Под ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2005. С. 10–52.

Кюглер П. Алхимия дискурса. Образ, звук и психическое. М., 2005.

Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.

Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. М., 1997.

Подорога В. А. Полное и рассеченное // Психология телесности. Между душой и телом / Под ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М., 2005. С. 67–138.

Ребеко Т. А. Отношение к коже как репрезентация имплицитной модели фемининности // Вестник РГНФ. 2006. 1 (42). С. 169–180.

Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002.

Becchio C., Bertone C. Wittgenstein running: Neural mechanisms of collective intentionality and we-mode // Consciousness and Cognition. 2004. V. 13. № 1. P. 123–133.

Carvalho R. Some functions of the self personified by the father // Journal of analytical Psychology. 1992. V. 37. P. 395–410.

Feldman A. skin for imaginal // Journal of Analytical Psychology. 2004. V. 49. № 3. P. 285–313.

Gottfried G., Gelman S. Developing domain-specific causal-explanatory frameworks: the role of insides and immanence // Cognitive Development. 2005. V. 20 (1). P. 137–158.

Jeanroad M. Self-generated actions // Voluntary actions / Eds A. Maasen, W. Prinz, G. Roth. Oxford, 2003. P. 153–164.

Kaschak M. P., Madden C. J., Therriault D. J., Yaxley R. H., Aveyard M., Blanchard A. A., Zwaan R. A. Perception of motion affects language processing // Cognition. 2005. V. 94. № 3. P. 79–89.

Labouvie-Vief G. Self-with-other representations and the organization of the self // Journal of Research in Personality. 2005. V. 39. № 1. P. 185–205.

Papadopoulos R. The other other: when the exotic other subjugates the familiar other // Journal of Analytical Psychology. 2002. V. 47. P. 163–188.

Postma A. Spase: from perception to action // Acta Psychologica. 2005. V. 118. № 1–2. P. 1–6.

Pruzinsky Th. Enhancing quality of life in medical populations: a vision for body image assessment and rehabilitation as standards of care // Body image. 2004. V. 1. № 1. P. 71–81.

Samuels A. The Plural psyche. Personality, Morality, and the Father. 1989.

Sato A., Yasuda A. Illusion of sense of self-agency: discrepancy between the predicted and actual sensory consequences of actions modulates the sense of self-agency, but not the sense of self-ownership // Cognition. 2005. V. 94. № 3. P. 241–255.

Sodian B., Schoeppner B., Metz U. Do infants apply the principle of rational action to human agents? // *Infant Behavior and Development*. 2004. V. 27 (1). P. 31–41.

Solomon H. The as-if personality: self creation and the limitless void of dissociation //

Journal of Analytical Psychology. 2004. V. 49. № 4.

Vignemont F. de, Fournieret P. The sense of agency: A philosophical and empirical review of the “Who” system // *Consciousness and Cognition*. 2004. V. 4. № 1. P. 1–19.

ПСИХИЧЕСКАЯ ТРАВМА И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АССИМЕТРИЯ ПОЛУШАРИЙ

Е. Г. Удачина (Москва)

Постановка проблемы

Одним из центральных в нейропсихологической теории мозговой организации высших психических функций, сформулированных А. Р. Лурией (Лурия, 1969, 1973 и др.), является положение о том, что мозг при реализации любой психической функции работает как парный орган. Функциональная асимметрия и взаимодействие полушарий мозга – один из важнейших нейропсихологических факторов, который проявляется в различных аспектах организации психических процессов, на разных уровнях регуляции психической деятельности. В связи с этим представляется продуктивным при исследовании закономерностей возникновения психической травмы и посттравматического стресса применение нейропсихологического подхода, в частности исследование полушарных механизмов, связанных с когнитивными и эмоциональными аспектами возникновения психической травмы и ее последствий. Мы полагаем, что при рассмотрении этого вопроса должно учитываться, по крайней мере, два аспекта проблемы: во-первых, связь эмоций с левым и правым полушариями мозга; во-вторых, динамика межполушарного взаимодействия в ходе деятельности, обусловленная активацией регуляторных механизмов эмоционального реагирования.

Проблема взаимоотношения полушарий мозга и эмоций достаточно широко представлена в литературе. Считается, что правое полушарие в большей степени, нежели левое, связано с эмоциональным реагированием. Большое количество данных также свидетельствует о том, что левое полушарие связано преимущественно с положительными эмоциями, а правое – с отрицательными (Доброхотова, 1974; Симонов, 1981, 1998; Хомская, Батова, 1992; Костандов, 1990, 1993; Heller, 1993; Davidson, 1993; Schiffer, 1995; и др.).

В работах Р. Дэвидсона высказывается предположение, что левая лобная доля отвечает за все эмоциональные переживания, связанные с осью приближения, а правая – с осью удаления. Согласно мнению автора, лобные доли могут служить зонами конвергенции различных систем, которые

интегрируют приходящую из различных частей мозга информацию. При этом эмоции рассматриваются не как фиксированные паттерны действия, но как механизм функционального контроля, направляющий поведение (Davidson, 1993).

В исследованиях Дэвидсона установлено, что испытуемые с большей ЭЭГ-активностью левой лобной доли сообщали о более положительном эмоциональном состоянии и чаще выбирали пары слов с положительной окраской. Напротив, те из них, кто имел более выраженную ЭЭГ-активность в правой лобной доле, в большей мере испытывали негативные эмоции и при выборе слов предпочитали те, которые отличались негативной окраской (Davidson, 1998).

Проблема возникновения психической травмы и совладания с ее последствиями тесно связана с проблемой динамических аспектов функционального взаимодействия полушарий при анализе механизмов адаптации человека. В целом ряде работ (Ильюченко, Финкельберг, Ильюченко, Афтас, 1989; Леутин, Дубровина, 1983; и др.) показано, что при длительных и интенсивных функциональных нагрузках (зрительное обнаружение сигналов, адаптация к экстремальным факторам окружающей среды, умственная нагрузка и т. п.) наблюдается сдвиг фокусов максимальной активации из левого полушария в правое.

В наших исследованиях рассмотрена динамика полушарных механизмов регуляции состояния при стрессе с помощью метода оценки величины латеральных опережающих движений глаз (Удачина, 2001). Изучение полушарных механизмов регуляции состояния при длительном стрессе (исследование проводилось в режиме РНД) позволило получить данные о характере динамического взаимодействия полушарий в процессе адаптации. Результаты свидетельствуют о наличии двух типов регуляции функционального состояния – левополушарном и правополушарном. При этом смена левополушарного типа регуляции на правополушарный соответствует кризисному состоянию испытуемых. Получен ряд экспериментальных данных, которые позволяют говорить о преимущественной связи правого полушария с механизмами психологической защиты, что проявлялось

как в нормальных условиях, при предъявлении эмоционально неприятных стимулов, так и особенно в экстремальных условиях деятельности при предъявлении фрустрирующих стимулов.

Анализ структурных механизмов регуляции состояния при стрессе показал роль эмоционального компонента как одного из важнейших элементов адаптации (Шапкин, Дикая, 1996).

Многочисленные исследования указывают на наличие связи между стабильными характеристиками межполушарного взаимодействия и индивидуальными показателями состояния регуляторных механизмов. Установлено, что некоторые особенности эмоционально-личностной сферы, определяемые, главным образом, с помощью соответствующих опросников, коррелируют с профилем латеральной асимметрии мозга. Отмечается связь левосторонних (правополушарных) признаков доминирования с эмоциональностью, снижением уровня самоконтроля и элементами социальной дезадаптации. Установлено, что у мужчин-левшей показатели нейротизма выше, чем у правшей. В целом ряде исследований показано, что правополушарное доминирование связано с большей тревожностью, интравертированностью, нейротизмом (Шмакова, Волошенко, 1983; Кляйн, Москвин, Чуприков, 1986; Москвин, 1988).

Одним из определяющих этиологию и развитие психической травмы является когнитивный фактор, связанный с механизмами переработки психотравмирующей информации, сформированностью психологических защит, стратегиями совладания с последствиями травмы.

Таким образом, эмпирически доказана связь эмоциональной регуляции состояния с признаками, отражающими функциональную асимметрию полушарий мозга, при этом в норме левополушарное доминирование соответствует более высокой эффективности механизмов регуляции, а наличие признаков доминирования правого полушария коррелирует со снижением их эффективности.

Цель нашей работы состояла в исследовании связи межполушарной асимметрии с показателями психической дезадаптации и посттравматического стресса, а также с механизмами психологической защиты.

Методики исследования

Для анализа функциональной асимметрии полушарий мозга использовался набор методик, описанных в работах Е. Д. Хомской с соавторами (Хомская и др., 1995, 1997).

1. Оценка мануальной асимметрии:

- самооценка обследуемых с помощью опросника Аннет (ANN);
- моторные пробы, при которых определяется ведущая рука: «Переплетение пальцев кистей»

(ZAM); «Скрещивание рук или поза Наполеона» (NAP); «Тест на аплодирование» (APL);

- теппинг-тест: оценка темпа движений отдельно для левой (TPL) и правой (TPR) руки, а также асимметрии теппинга (TPA), вычисляющейся по формуле $TPA = (TPR - TPL) / (TPR + TPL)$ (большие значения асимметрии свидетельствуют о большей активности правой руки и, соответственно, левого полушария мозга).
2. Оценка слухоречевой асимметрии: методика дихотического прослушивания с определением «коэффициента правого уха» – Кпу (КПУ).
 3. Оценка зрительной асимметрии:
 - проба Розенбаха (RZN);
 - тест «Карта с дырой» (CRT).
 4. Изучение признаков посттравматического стрессового расстройства с помощью следующих методик (Тарабрина и др., 2001):
 - Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (MS);
 - шкала оценки влияния травматического события (IES-R);
 - опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R).
 5. Для изучения структуры психологической защиты использовался опросник LSI Плутчика, позволяющий оценить выраженность базисных типов защитных механизмов (Романова, 2006).
 6. Полученные с помощью перечисленных методик данные подвергались корреляционному анализу (коэффициент корреляции Ч. Спирмена).

Описание выборки

В исследовании приняли участие 52 чел.: 24 женщины и 28 мужчин в возрасте от 19 до 28 лет, средний возраст испытуемых – 23,5 года.

Результаты исследования

Функциональная асимметрия и признаки посттравматического стресса

В таблице 1 представлены результаты анализа корреляционных связей показателей межполушарной асимметрии и значений шкал опросников, направленных на оценку выраженности признаков посттравматического стресса (MS, IOES-R) и наличие психопатологической симптоматики (SCL-90-R).

При рассмотрении данных этой таблицы видно, что наибольшее количество связей с полушарной асимметрией имеет шкала «тревожность» (ANX) опросника SCL-90-R. Эта шкала с высокой степенью достоверности отрицательно коррелирует с опросником Аннет, оценивающим сте-

Таблица 1

Коэффициенты корреляции (по Спирмену) показателей асимметрии и шкал опросника SCL-90-R

	ANN	ZAM	NAP	APL	TPR	TPL	TPA	KPU	CRT	RZN
SCL_SOM	-0,26	0,05	-0,49	-0,15	0,22	0,37	-0,06	-0,15	-0,32	-0,27
SCL_OC	0,00	0,31	0,14	-0,15	-0,11	-0,10	0,03	-0,43	-0,09	0,08
SCL_INT	0,09	0,38	-0,05	0,09	0,48	0,11	0,26	-0,12	-0,04	-0,02
SCL_DEP	-0,06	-0,40	-0,28	-0,44	0,01	-0,09	-0,27	-0,09	-0,03	-0,31
SCL_ANX	-0,84	-0,15	-0,26	-0,48	-0,46	0,43	-0,51	-0,08	-0,41	-0,58
SCL_HOS	0,01	0,02	-0,29	-0,49	0,15	-0,15	0,16	-0,15	0,17	0,12
SCL_PHOB	0,00	-0,05	0,26	-0,21	-0,20	-0,34	0,10	-0,09	0,43	0,07
SCL_PAR	0,25	-0,18	-0,04	0,11	-0,08	-0,15	0,06	-0,18	-0,20	-0,09
SCL_PSY	-0,02	-0,03	-0,01	-0,48	-0,05	-0,30	0,14	-0,46	0,20	-0,06
SCL_ADD	-0,08	0,36	-0,04	0,10	-0,28	-0,11	-0,06	0,07	-0,10	0,18
SCL_PST	0,05	-0,03	0,10	-0,37	-0,10	-0,21	0,11	-0,53	0,18	-0,17
SCL_GSI	-0,02	-0,15	0,21	-0,38	-0,16	-0,27	0,12	-0,55	0,25	-0,26
SCL_PSDI	-0,20	-0,06	0,11	-0,14	-0,18	-0,14	0,07	-0,28	0,14	-0,34

Примечание: Достоверные коэффициенты ($p < 0,05$) выделены полужирным шрифтом.

пень «праворукости», т. е. доминирования левого полушария, что говорит о связи тревожности с доминированием правого полушария. Отрицательно шкала «тревожность» коррелирует также с показателями методик «аплодисменты» и проб на определение ведущего глаза. Поскольку положительные значения всех использованных методик и проб, оценивающих асимметрию, соответствуют преобладанию правой руки (уха, глаза), т. е. левого полушария, то полученные отрицательные корреляции также свидетельствуют о связи шкалы «тревожность» с правополушарной активацией. Весьма демонстративной является корреляция шкалы «тревожность» с результатами теппинг-теста. Здесь мы имеем отрицательную корреляцию с теппингом правой руки, отражающим активность левого полушария, и положительную корреляцию с теппингом левой руки, связанным с активностью правого полушария. Все перечисленные данные позволяют говорить о том, что «тревожность», как она определяется по опроснику SCL, связана с правым полушарием мозга.

Ряд других шкал опросника SCL также, хотя и в меньшей степени, коррелирует с активностью правого полушария. Так, шкала «депрессия» (DEP) отрицательно коррелирует с показателями проб «замок» и «аплодисменты». Шкала «обсессивность/компульсивность» (OC) отрицательно коррелирует с показателем методики дихотического прослушивания «коэффициент правого уха», отражающим доминирование левого полушария в слу-

хо-речевой сфере. Шкала «враждебность» (HOS) отрицательно коррелирует с показателями пробы «аплодисменты». Шкала «психотизм» (PSY) отрицательно коррелирует с пробой «аплодисменты» и показателем методики дихотического прослушивания. Все эти корреляции, принимая во внимание указанный выше принцип количественного представления в использованных методиках оценки полушарной асимметрии (а именно – увеличение их значений свидетельствуют о доминировании левого полушария), свидетельствуют, что активация правого полушария связана с возрастанием такой психопатологической симптоматики, как тревожность, депрессия, враждебность, психотизм.

Суммарные индексы методики SCL-90-R, отражающие такие обобщенные характеристики, как общий индекс тяжести (GSI) и количество утвердительных ответов (PST), отрицательно коррелируют с «коэффициентом правого уха». В целом, полученные результаты дают основание утверждать, что психопатологическая симптоматика выражена в большей степени при доминировании правого полушария.

При рассмотрении результатов корреляций показателей асимметрии с данными методик, определяющих выраженность признаков посттравматического стресса (см. таблицу 2), обнаружено, что значения оценок по шкале MS, отражающей степень выраженности посттравматических стрессовых реакций, имеют достоверные отрицательные корреляции с таким показателем, как «коэффициент правого уха» методики дихотического прослушивания, а также с данными методик «аплодисменты» и с пробами на оценку ведущего глаза. Кроме того, показатель «коэффициент правого уха» оказался отрицательно связанным с суммарной оценкой по шкале влияния травматического события IOES-R. Подшкала «избегание» (AV) опросника IOES-R отрицательно коррелиру-

Таблица 2

Коэффициенты корреляции (по Спирмену) показателей асимметрии и шкал опросников MS, IOES-R

	ANN	ZAM	NAP	APL	TPR	TPL	TPA	KPU	CRT	RZN
MS	-0,23	-0,24	0,05	-0,49	-0,14	-0,03	-0,08	-0,61	-0,06	-0,44
IO-ES_IN	-0,26	-0,20	-0,04	-0,40	-0,45	-0,13	-0,52	0,12	-0,05	-0,08
IO-ES_AV	-0,35	0,07	-0,25	-0,56	-0,17	0,25	-0,43	-0,06	-0,16	-0,12
IO-ES_AR	0,21	0,25	0,03	0,07	-0,05	-0,41	0,13	-0,06	0,39	0,38
IO-ES_R	-0,31	-0,07	-0,06	-0,56	-0,17	-0,05	-0,17	-0,50	-0,12	-0,20

Примечание: Достоверные коэффициенты ($p < 0,05$) выделены полужирным шрифтом.

ет с результатами пробы «аплодисменты» и с доминированием левого полушария при выполнении теппинг-теста. Эти данные свидетельствуют о преимущественной роли активности правого полушария головного мозга в формировании признаков посттравматического стрессового расстройства.

Функциональная асимметрия и психологическая защита

В таблице 3 приведены результаты анализа корреляционных связей показателей межполушарной асимметрии и значений шкал опросника LSI, направленного на изучение структуры психологической защиты и дающего возможность оценить выраженность восьми базисных типов защитных механизмов.

При рассмотрении таблицы 3 видно, что такие признаки правостороннего мануального доминирования, как переплетение пальцев рук, «поза Наполеона», суммарный показатель трех мануальных проб, положительно коррелируют со шкалой «отрицание» опросника LSI. Это говорит о том, что доминирование левого полушария по этим показателям связано с защитными механизмами, действующими по типу «отрицания».

Показатели методики «Поза Наполеона», суммарного показателя трех мануальных проб, а также проб на определение ведущего глаза отрицательно коррелируют со шкалой «регрессия». Иными словами, доминирование по этим признакам правого полушария связано с механизмами регрессии.

Показатели теппинг-теста при выполнении его левой рукой отрицательно коррелируют со шкалой «интеллектуализация», что свидетельствует о большей роли левого полушария в данном виде защиты. Аналогичное объяснение можно дать и выявленной достоверной связи шкалы «интеллектуализация» с показателем «коэффициент правого уха» методики дихотического прослушивания.

Таким образом, установлено, что признаки правостороннего доминирования положи-

тельно коррелируют со шкалами «отрицание» и «интеллектуализация» опросника LSI и отрицательно – со шкалой «регрессия». Эти результаты свидетельствуют о том, что доминирование левого полушария связано с защитными механизмами, действующими по типу «отрицания» и «интеллектуализации», а доминирование правого полушария связано с механизмами регрессии.

Регрессия, т. е. возврат к формам реагирования, характерным для раннего возраста, вполне соответствует функциональной роли правого полушария. Вместе с тем механизмы регрессии в случае предъявления информации, связанной с психотравмирующей ситуацией, обеспечивают психологическую защиту только в случае снижения активности левого полушария, которое связано, видимо, с более эффективными защитами отрицания и интеллектуализации.

Следует отметить, что психологические защитные механизмы разного уровня, связанные с активностью левого полушария, оказались коррелирующими с показателями полушарной асимметрии, относящимися к разным уровням организации. Так, психологическая защита «отрицание», которая принадлежит к примитивным защитами, коррелирует с результатами проб «Замок» и «Поза Наполеона», являющимися конституциональными показателями полушарности. Точно так же и регрессия, которая относится к примитивным защитным механизмам, оказалась связанной с конституциональными («Поза Наполеона», «Ведущий глаз») показателями полушарного доминирования. В то же время защита более высокого уровня – «интеллектуализация» – связана с динамическими характеристиками мануальной доминантности, отражаемыми в показателях теппинг-теста, и с показателями дихотического прослушивания, являющимися индикатором функциональной асимметрии в слухо-речевой сфере.

В целом полученные результаты свидетельствуют о возможности исследования таких процессов, как психологическая защита, с позиций изучения функциональной асимметрии и взаимодействия полушарий мозга.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей асимметрии со шкалами опросника LSI

	ANN	ZAM	NAP	APL	LUR	TPR	TPL	TPA	KPU	EYE
Отрицание	0,13	0,39	0,40	0,10	0,40	0,01	-0,10	0,35	-0,28	0,02
Подавление	-0,13	0,00	0,00	0,10	0,07	-0,05	-0,15	0,21	-0,10	0,16
Регрессия	-0,16	-0,23	-0,51	-0,09	-0,46	-0,16	-0,09	-0,14	0,26	-0,40
Замещение	-0,23	-0,19	0,05	-0,10	-0,13	0,02	0,18	-0,43	-0,04	-0,19
Проекция	0,25	0,14	0,11	0,27	0,22	0,41	0,39	-0,07	-0,07	0,09
Компенсация	-0,04	0,04	0,00	-0,36	-0,19	-0,21	-0,13	-0,10	0,12	0,11
Интеллектуализация	0,15	-0,09	-0,30	-0,00	-0,18	-0,23	-0,41	0,42	0,39	-0,06
Реактивное образование	-0,00	-0,01	0,28	0,15	0,18	0,18	0,18	-0,09	-0,09	0,27

Примечание: Достоверные коэффициенты выделены полужирным шрифтом. Достоверные коэффициенты выделены жирным шрифтом. Обозначения: LUR (Лур. пробы) – суммарные значения показателей тестов «Замок», «Аплодисменты» и «поза Наполеона»; EYE – суммарные значения методик определения ведущего глаза. Остальные обозначения см. в тексте.

Заключение

Полученные в наших исследованиях результаты позволяют говорить о возможности использования нейropsychологического подхода для анализа особенностей межполушарной асимметрии и взаимодействия полушарий мозга как одного из механизмов регуляции при психической травме. Такой анализ имеет как теоретическое значение, обеспечивая более глубокое понимание механизмов, связанных с формированием психической травмы, так и практическое – для профилактики и реабилитации посттравматических стрессовых расстройств.

Литература

- Доброхотова Т. А.* Эмоциональная патология при очаговом поражении головного мозга. М., 1974.
- Ильюченко Р. Ю., Финкельберг А. Л., Ильюченко И. Р., Афтанас Л. И.* Взаимодействие полушарий мозга у человека: установка, обработка информации, память. Новосибирск, 1989.
- Кляйн В. Я., Москвин В. А., Чуприков А. П.* Функциональная асимметрия мозга и толерантность к эмоциональному стрессу // *Невропатология и психиатрия*. Киев, 1986. Вып. 15. С. 106–109.
- Костандов Э. А.* Роль когнитивных факторов в эмоциональной асимметрии полушарий головного мозга человека // *Журнал высшей нервной деятельности*. 1990. Т. 40. Вып. 4.
- Костандов Э. А.* Когнитивная гипотеза полушарной асимметрии эмоциональных функций человека // *Физиология человека*. 1993. Т. 19. №3.
- Леутин В. П., Дубровина Н. И.* Инверсия «эффекта правого уха» при запоминании сигнальной информации в процессе адаптации // *Журнал высшей нервной деятельности*. 1983. Т. 23. №1.
- Лурия А. Р.* Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1969.
- Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М., 1973.
- Москвин В. А.* Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // *Вопросы психологии*. 1988. №6. С. 116–120.
- Романова Е. С.* Психодиагностика. СПб., 2006.
- Симонов П. В.* Эмоции и функциональная асимметрия мозга // *I Международная конференция памяти А. Р. Лурии*. М., 1998. С. 94–96.
- Симонов П. В.* Эмоциональный мозг. М., 1981.
- Практикум по психологии посттравматического стресса / Под ред. Н. В. Тарабриной.* СПб., 2001.
- Удача Е. Г.* Функциональная асимметрия полушарий мозга и регуляция эмоционального состояния // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №2. С. 57–65.
- Хомская Е. Д., Батова Н. Я.* Мозг и эмоции. М., 1992.
- Хомская Е. Д., Ефимова Н. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В.* Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
- Хомская Е. Д., Привалова Н. Н., Ениколопова Е. В., Ефимова И. В., Степанова О. Б., Горина И. С.* Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.
- Шапкин С. А., Дикая Л. Г.* Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. №1. С. 19–34.
- Шмакова Л. А., Волошенко С. Е.* Некоторые показатели структуры личности во взаимосвязи с тестом на аплодирование // *Проблемы нейрокибернетики*. Ростов-на-Дону, 1983. С. 256–259.
- Davidson R. J.* Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neurosciences // *Cognition and Emotion*. 1998. V. 12. P. 307–330.
- Davidson R. J.* Parsing affective space: Perspectives from neuropsychology and psychophysiology // *Neuropsychology*. 1993. №7.
- Heller W.* Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality and arousal // *Neuropsychology*. 1993. №7.
- Schiffer F.* Evoked potential evidence for right brain activity during the recall of traumatic memories // *Journal of Neuropsychiatry. Clin. Neurosci.* 1995. №7. P. 169–175.

НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ПАЛЕОПСИХОЛОГИИ И АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПАЛЕОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. Н. Харитонов (Москва)

В предпринятом нами исследовании оснований палеопсихологии выявлено, что, как и в любой другой научной дисциплине, ее предметная область и проблемное поле являются во многом производными от исходных принципов. Причем это не зависит от того, насколько они отрефлексированы самими исследователями. Психология

заимствовала у «точных наук», прежде всего у математизированной физики, представление о том, что устройство мира можно объяснить на основе ограниченного числа фундаментальных принципов. Принципы задают способ проекции мира на теоретические конструкции. Например, в случае теоретической физики осуществляется проек-

ция общих принципов на математические структуры, из которых посредством математических формализмов выводятся заключения о физическом мире. Поскольку физические законы имеют принципиально простой характер, то вследствие этого и мир представляется простым – в полном соответствии с античной традицией построения его картины из универсальных, далее неделимых «кирпичиков» – атомов (Мамчур, 2003; Мухин, 2006).

Аналогичным образом психология редуцирует психический мир к ограниченному набору психических процессов, свойств, состояний, принимая время от времени поиск универсалий. Однако, в отличие от физика, психолог имеет дело с «вторичной» реальностью, в которой фрагменты среды, собственные состояния живой системы и ее взаимодействие с окружающим миром предстают в преображенном, отраженном этой системой виде.

Идея системной организации психики в том варианте системного подхода, который был разработан Б. Ф. Ломовым (Ломов, 1984, 1996), предполагает наиболее полный учет детерминант психики – от условий среды, в которых протекает жизнедеятельность субъекта, до его телесной организации. В одной из современных разработок системного подхода – онтологическом подходе к исследованию психики (Барабанчиков, 2002; Барабанчиков, Носуленко, 2004) – акцент делается на *событийной стороне детерминации психики*. Процесс порождения психического образа рассматривается в его обусловленности внутрисистемными связями и ситуационными факторами¹. Такой подход нацеливает исследование на выявление всего многообразия связей, свойств и отношений человека, проявляющихся в конкретном событии, как следствие его взаимодействия с социальной и природной средой. При этом регистрируемые исследователем следы таких взаимодействий (изменения) в самой изучаемой системе и ее окружении становятся важными условиями и инструментом познания данной системы.

Поскольку у психолога, анализирующего генезис и ранние этапы становления психики в аспекте филогенеза нет прямого доступа к живому организму, вопрос о том, какие следы в истории живых существ и в психике современных нам организмов могут быть интерпретированы как свидетельства этих этапов, приобретает основополагающее значение. Соответственно, роль принципов, из которых исходит исследователь, возрастает решающим образом: задавая направления исследования, они вместе с тем определяют характер привлекаемого к анализу материала и способы его интерпретации.

Следует отметить, что исследования в области палеопсихологии до сих пор остаются перифе-

рийными и редкими событиями в психологической науке, время от времени напоминающими о своем существовании на стыке зоопсихологии, антропологии, археологии, этнологии и культурологии. Основными методами исследования в этой области являются: реконструкция психики по следам жизнедеятельности и остаткам материальной культуры (артефактам); полевые наблюдения; описания социальных структур и отношений, образа жизни, древнейших мифов и верований в так называемых «примитивных культурах». Основной их предмет – *структура архаичного сознания*, выступающая в форме коллективных представлений. При этом развитие других гоминид выпадает из сферы внимания исследователей, не говоря уже о доантропогенной эволюции приматов, млекопитающих, в целом, наземных позвоночных и т. д. Между тем формирование системы видового опыта человека уходит в самые глубокие слои филогенеза. В том или ином виде она включает элементы опыта рода, семейства, класса и таксонов более **высокого ранга – прежде всего**, те, которые «записаны» в телесной организации любого живого организма.

Человек, помимо своей видовой принадлежности, относится к роду «Номо», семейству «Hominidae», в которое входит вместе с ископаемыми предками, к отряду «Приматы», к классу «Млекопитающие». В отряд приматов семейство гоминид включено в составе надсемейства гоминидов вместе с человекообразными обезьянами; в составе инфраотряда узконосых обезьян – вместе с обезьянами Старого Света; в составе подотряда гаплориновых – вместе со всеми обезьянами и долгопятами. Сам отряд приматов включает также и полуобезьян, входя вместе с другими млекопитающими, а также птицами и рептилиями, в группу наземных позвоночных типа «Позвоночные», и т. д.

Существуют и другие системы биологической классификации. Кроме того, в пределах одной и той же системы статус и место конкретных групп постоянно уточняются. В частности, на сегодняшний день сложилось представление о том, что современный человек имеет биологический статус подвида. Согласно ряду исследователей (Le Gros Clark, 1949; Szalay, Delson, 1979; Фоули, 1990), вид «Homo sapiens» включает, помимо людей современного типа («H. sapiens»), еще и неандертальцев («H. s. neanderthalensis») – эти два вида долго сосуществовали во времени. Любой вид имеет глубокие эволюционные корни, длинный ряд предковых форм. Например, человек как H. sapiens начал свою эволюцию около 200 тыс. лет назад; его развитие как представителя рода «Номо» насчитывает не менее 2 млн лет; семейство гоминид появилось более 6 млн лет назад; низшие узконосые обезьяны разошлись с предками человека примерно 23 млн лет назад; геологический возраст приматов

¹ См. также субъект-порождающее взаимодействие у В. И. Панова (Панов, 2004).

приближается к 70 млн лет. Как в представителе класса млекопитающих в человеке запечатлена история примерно 200–220 млн лет эволюции, а как в наземном позвоночном – не менее 300 млн лет. Отсюда следует, что любая произвольно выбранная современная или ископаемая форма изначально включена в систему, которая является подсистемой другой системы, та в свою очередь – подсистемой системы более высокого уровня – и так до биоты в целом. Любая особь исходно является элементом системы живого.

Это утверждение верно не только относительно иерархической системы таксономических групп. Все известные на Земле формы живого представлены как совокупности однородных живых существ, причем имеются верхний и нижний пределы численности каждого вида. Выход за нижний предел численности чреват невозможностью воспроизводства вида в следующем поколении и, как следствие, – его вымиранием; верхний предел устанавливается разного рода взаимодействиями со средой: климатическим режимом, наличием необходимых для жизни вида ландшафтов, кормовой базы, количеством хищников, паразитов и т. д., а также геологическими событиями глобального масштаба. Как крайний случай вид может быть представлен одной популяцией, численность которой должна быть не ниже минимально необходимой для его выживания, но обычно в типичных для вида условиях окружающей среды обитает несколько популяций.

Понятие «окружающая среда» одним из первых ввел и попытался операционализировать Я. фон Юкскуль (Uexkull, 1926). Согласно Юксюлю, животные и растения каждого конкретного вида приурочены к определенным областям планеты, которые определяются возможностями этих организмов исследовать их и использовать в качестве места своего обитания. Эти конкретные области и составляют «окружающую среду» для конкретных видов живых организмов, включая человека. Согласно принятому нами подходу, окружающая среда выступает для живых систем как совокупность условий и обстоятельств их жизнедеятельности.

Существование популяции как системы (и ее подсистем, вплоть до отдельной особи) пронизано множеством связей с местом ее обитания (биотопом) и другими видами, населяющими тот же природный ареал. Область земной поверхности, в которой эти связи и взаимодействия остаются однородными, в совокупности с населяющими ее живыми организмами представляет собой систему более высокого уровня – биогеоценоз. Абиогенная часть биогеоценоза представлена входящими в биотоп частями литосферы, гидросферы и почвами, которые, в свою очередь, являются сложно организованными системами. Биогеоценозом высшего порядка является биосфера Земли.

И здесь также прослеживается «матрешкообразный» принцип образования систем: системы более низкого уровня входят в системы следующего уровня как подсистемы.

Популяции многих биологических видов (а популяции позвоночных – в подавляющем большинстве) имеют структуры в виде разного рода подсистем: «стадо», «стая», «колония», «гнездовая группа», «семья» и т. п. Любой индивид (случай, когда индивиды, или особи, тривиально не выделяются, должны быть рассмотрены отдельно) с момента рождения оказывается включенным в группу себе подобных. Даже у так называемых «одиночных» видов образуются хотя бы мимолетные группы – в частности, в период их размножения. Наконец, представители некоторых видов образуют большие, тесно связанные группы, которые в случае длительной привязки к конкретному месту обитания называются колониями. Для систем разных уровней – от выводка, семьи, стада, до популяции – характерны иерархические отношения: системы более низкого ранга оказываются подсистемами других систем. Таким образом, естественные группировки особей одного вида представляют собой еще один тип систем, образуемых живыми существами.

Типологическая система биологических таксонов является по своему существу результатом нашего познавательного отношения к живому. По этой причине говорить об отражении особью (если это не человек) системных взаимодействий в этой системе можно достаточно условно, хотя с гносеологической точки зрения биологическая система отражает именно естественную организацию живого. В то же время в онтологическом плане в рамках этой системы виды, популяции и особи могут рассматриваться как носители определенных свойств и качеств, которые характеризуют их позицию в системе дифференциации живого и отражают историю их происхождения (Швырков, 1995). В частности, морфологические характеристики задают и во многом определяют те возможности (availabilities) живого существа или группы существ, которые обеспечивают необходимое для их существования взаимодействие с окружающим миром.

Внутрисистемные и межсистемные взаимодействия в системах двух других отмеченных типов могут быть охарактеризованы как сквозные и реципрокные. Отдельная особь, являясь элементом биотической системы, чувствительна к изменениям температуры, влажности, химического состава и других характеристик нижнего (абиотического) уровня биоценоза. В то же время биотическая система, с одной стороны, в определенной степени контролирует, а иногда и определяет реакцию организма на эти факторы, с другой стороны, изменяет сами эти факторы в результате жизнедеятельности организмов.

Таким образом, совокупностью своих взаимодействий живое образует как бы своеобразный непрерывающийся «дискурс» внутри себя и с неживым, развивающийся по внутренним законам живых систем на различных уровнях их иерархии. Такой логический ход не является тривиальным для палеопсихологии (период от начала антропогенеза до ранней человеческой истории). Так, например, В. А. Шкуратов, выделив два способа интерпретации психогенеза в исторической психологии и рассматривая их в соответствии с принятыми в этой дисциплине принципами синхронии и диахронии, не находит места восходящему к философской герменевтике принципу интерпретационизма для палеопсихологии, поскольку она не имеет необходимого для этого материала – текста (Шкуратов, 1994). Продолжая же принятую нами аналогию с дискурсом, можно сопоставить следы взаимодействий живых систем друг с другом и средой, сохранившиеся в геологической «летописи» планеты, с порождаемым в ходе дискурса текстом. Тогда внутренняя сторона этих событий будет представлена собственной активностью организмов – и, в конечном итоге, психическими свойствами, процессами, состояниями и т. п. «Языком», на котором создаются такие «тексты», будет совокупность наличных на момент возможностей (availabilities) живой системы, способ реализации которых в конкретных ситуациях представлен во внутреннем мире организмов устойчивыми и передающимися в череде поколений образованиями, которые мы условно обозначаем как «психологемы». «Письменностью» этого языка и будут следы взаимодействий, а поскольку анализ любого дискурса предполагает рассмотрение текста в событийном аспекте, ситуации взаимодействий доставляют исходный материал для интерпретации «текстов».

Предлагаемая метафора достаточно прозрачна: устоявшиеся словосочетания «геологическая летопись» или «каменная книга» делают ее легко узнаваемой. Используемое в определении понятие «возможности» включает текущее состояние живой системы. Оно является в некотором смысле зеркальным по отношению к гибсоновским «эффордансам» (Гибсон, 1988) и в совокупности с последними, а также с описанием текущей активности живой системы в анализируемой ситуации практически полностью охватывает онтологию конкретного события. Однако в разные по масштабам и временным размерностям события геологической истории живые системы включаются разными способами. Это может быть и вполне обычный для психолога эпизод из жизни индивида или группы, и длительный отрезок жизни, и цепочка поколений, и отрезок эволюционной истории филы. Ограничительным требованием палеопсихологического подхода (как версии онтологического подхода) здесь является рассмот-

рение конкретного заверщенного или длящегося эпизода жизнедеятельности живой системы, в котором обнаруживается содержание и способ функционирования систем, организуются (либо актуализируются) соответствующие структуры. Соответственно такому подходу, определяется и тот материал, который может быть привлечен исследователем для реконструкции конкретной психологемы и ее судьбы в естественной истории.

Ископаемые материалы фиксируют в основном морфологические структуры или следы их существования. При отборе палеонтологического образца документируются также геологические данные о структуре, составе и других характеристиках геологических пород. На основе этих материалов палеонтолог реконструирует внешний вид и морфологическое строение животного, его окружения, а также свойства природной среды и происходившие события. Целью психологического анализа этих данных является построение психологической интерпретации взаимодействий этих систем и их комплексов.

Однако использование палеонтологических материалов в психологии требует введения некоторых дополнительных принципов, по крайней мере, по двум причинам:

- 1) выход за пределы антропогенеза требует теоретического осмысления оснований происходящего и, таким образом, расширения предметной области палеопсихологии;
- 2) данные других научных дисциплин сами получены на основе некоторых исходных принципов, которые имплицитно встраиваются в психологические интерпретации.

Чтобы сделать предметом палеопсихологических реконструкций массив сведений о генезисе и ранних этапах развития психики, накопленных в палеобиологии и других смежных дисциплинах, нами был предложен палеонтологический подход, основанный в том числе на ряде дополнительных принципов.

Во-первых, это *принцип системности*, к настоящему времени развившийся до понимания сквозной системной организации всего живого – от клетки до экосистем и биоты, в целом и являющийся исходным в любом целостном палеопсихологическом построении.

Во-вторых, *принцип опоры на палеонтологические материалы*, позволяющий ввести их в корпус психологических исследований. Этот принцип требует фиксации морфологических структур ископаемых живых систем в единстве с данными о свойствах и событиях среды, отражающими взаимодействия живых систем со средой.

В-третьих, *принцип коэволюции живых систем и среды*, требующий рассмотрения любой живой системы во взаимодействии с другими живыми системами и средой, исходящий из конкретных

фактов сохранности на достаточно длительных интервалах времени систем таких взаимодействий и сложившихся в них структур. Наиболее широко используемый как объяснительный принцип для моделей типа «хищник – жертва», этот принцип был обобщен на взаимодействиях живых организмов с биоценозами (Шмальгаузен, 1938, 1964; Моисеев, 1987) и человека со средой (Карпинская, 1968; Моисеев, 1987, 1990). Он является частично дополнительным и альтернативным относительно существующих эволюционных подходов. Существенным моментом, которым этот принцип обнаруживает себя в конкретном исследовании, выступают взаимные соответствия живой системы и среды (Бигон, Харпер и Таунсенд, 1989).

В-четвертых, *принцип рассмотрения живых систем в аспекте их естественной истории*, предполагающий фиксацию функциональных уровней организации живого как этапов развития живых систем. Это общий принцип для психологии и палеобиологии, хотя в первом случае он применяется к онтогенезу (Пономарев, 1976, 1980, 1999), а во втором – преимущественно к филогенезу (Северцов, 1922, 1939; Бернштейн, 1947).

В-пятых, *принцип собственной активности живой системы*, который попытался в конце XIX в. ввести в эволюционные представления американский психолог и дарвинист Дж. М. Болдуин (Baldwin, 1895). Согласно этому принципу, живое не является пассивной ареной действия дарвиновских факторов отбора, а, изменяя свое положение в пространстве различных условий жизнедеятельности, само «подставляет себя» под действие разных факторов и само их выбирает. Некоторое время в литературе встречались термины «принцип Болдуина», «эффект Болдуина», «болдуиновская эволюция», однако к концу 20-х годов XX в. эти термины из литературы практически исчезают. В исходной формулировке данный принцип не противоречит дарвиновской теории, но лишь подчеркивает активное начало живого. Принцип активности также широко используется психологами, однако, применительно к индивидуальной истории¹.

В-шестых, *принцип системных перестроек как переопосредствований*. Исходно взаимодействие живой системы с другой живой системой и средой всегда опосредовано ее свойствами, состояниями, текущими процессами и т. д. В ситуации рутинного взаимодействия такое взаимодействие фиксировано (наиболее наглядный пример тому – инстинктивное поведение). В ситуации, имеющей значительную степень новизны, независимо от того, в какой системе и на каком уровне такая новизна «локализована», наблюдается цепочка событий, фиксируемая внешним наблюдателем как пробы и ошибки, либо колебания

и уклонения². Во внутреннем плане процесс достижения результата опирается на построение нового способа опосредствования – переопосредствование.

Введение этих принципов в палеопсихологическое исследование позволило нам дать психологическую интерпретацию ряда морфологических и экосистемных перестроек, которые привели к формированию слуховой системы высших позвоночных современного типа, включая человека (Харитонов, 2004). Лингвистическая аналогия помогла также построить акустическую (от теоретического конструкта, обозначающего особого рода психологему – акузму, репрезентирующую эпизод взаимодействия живой системы и акустической среды) модель, интерпретирующую палеогенез акустических структур с психологических позиций.

В то же время остается ряд нерешенных вопросов, постановка которых является прямым или косвенным следствием подхода, основанного на сформулированных принципах.

С точки зрения системных перестроек, совокупность отмеченных принципов выводит на детерминацию психики в ряду как повторяющихся, так и уникальных событий, первые из которых чаще всего играют стабилизирующую, а вторые – дестабилизирующую роль в естественной истории живых систем. Такие события запоминаются живыми системами: в первом случае как рутинные, фиксируемые, возможно, на всех уровнях психического – от инстинктов до рефлектирующего сознания; во втором – как несущие угрозу разрушения, опасные. Эти последние, вероятно, фиксируются в базовых структурах психики, которые вне соответствующего события функционируют как элементы нижнего, базового уровня ее системной организации. Отсюда вытекают исследовательские задачи идентификации элементов видоспецифического опыта животных и человека, изучения особенностей и сходства их актуализации в сходных ситуациях и на этой основе – выявления системной детерминации и структуры такого опыта.

Другой задачей является изучение опыта, специфичного для рода, семейства и таксонов более высокого уровня, а также опыта межвидовых (и далее – вверх по таксономической шкале) взаимодействий.

Проблемное поле палеопсихологических исследований задается понятийным аппаратом и областью применения палеопсихологического подхода к анализу конкретных палеонтологических материалов. Проблемы палеопсихологии могут быть подразделены на несколько групп.

¹ См., например, обсуждение Ю. И. Александровым теории «эффордансов» Дж. Гибсона (Александров, 2004).

² См. различие В. А. Вагнером ошибок, колебаний и уклонений (Вагнер, 2002, с. 99), а также характеристику нашего подхода в совместной работе с Ф. Е. Ивановым (Иванов, Харитонов, 2006).

В теоретическом плане – это, прежде всего, проблемы дальнейшей дифференциации понятийного аппарата для идентификации и анализа как инвариантов, так и вариативных в диахронном (филогенетическом) и синхронном планах компонентов психического мира, а также идентификации систем синхронно существующих компонентов, что в идеале позволило бы наиболее полно реконструировать психику конкретной живой системы.

Методологическое значение имеет проблема эмпирического обоснования палеопсихологических гипотез (включая сюда и экспериментальную проверку, и построение моделей).

Отдельную проблему представляет разработка языка описания. Суть ее может быть проиллюстрирована на примере отечественной зоопсихологии, которая с большим трудом подыскивает удачные слова, выражения и формулы для описания психологической феноменологии у животных, аналоги которой представлены у человека мышлением, сознанием и т. п. (от «проблесков сознания» и «вокализаций» до «рассудочного поведения», «голосового поведения», наконец, «элементарного мышления»).

Наконец, это глобальная проблема введения больших массивов палеонтологической информации в корпус психологических исследований. Хотя она является скорее технической, но от ее решения зависит степень достоверности получаемых результатов.

Таким образом, ближайшими методологическими задачами палеопсихологических исследований являются: спецификация и операционализация основных понятий; построение частных концепций и сближение их с общей теоретической схемой; разработка процедур идентификации отдельных психологем и их систем в синхронии и диахронии; конструирование эмпирических процедур проверки палеопсихологических гипотез, включая сюда также экспериментирование и различные виды моделирования.

Более отдаленную перспективу составляет разработка палеопсихологической (естественно-исторической) теории, которая может быть построена по мере накопления опыта реализации палеонтологического подхода в конкретных исследованиях. Поскольку палеопсихология всегда имеет дело с реконструкцией конкретной живой системы, постольку она является относительно независимой от различных по своему характеру эволюционных представлений. Это – ее сильная сторона, так как здесь открывается путь к выявлению роли психики как фактора эволюции живых систем.

Соответственно, требованием к такой теории является ее способность описывать психологические инварианты, устойчивые относительно ряда преобразований организации живых систем,

а также пределы преобразований, за которыми устойчивость теряется. Теория должна раскрывать динамическое функционирование компонентов системы психического как на уровне отдельных событий (синхронный план), так и в аспекте коэволюции живой системы и среды (диахронный план). Естественно-историческая теория должна также предсказывать свойства своих объектов и, следовательно, нацеливать исследование на поиск и изучение конкретного палеонтологического материала. В этом плане перспективным было бы, например, обнаружение материалов, предоставляющих возможность строить палеорекострукции событий, связанных с различными модальностями восприятия, а также моделировать межмодальные взаимодействия.

Представляется, что решение обсуждаемых вопросов может обеспечить самоопределение палеопсихологии как особой области психологии, специфичной по своему проблемному полю, предмету и методам исследования и, одновременно, представляющей собой вводную часть исторической психологии (в психологии человека) и биопсихологии (психологии других современных живых организмов).

На данном этапе разработки, видимо, следует оставить за палеопсихологией ее сложившееся наименование, хотя расширение предмета исследования за пределы антропогенеза подталкивает выделение новых разделов, которые можно было бы обозначить с использованием основ «архе-» и «прото-», закрепив за первым из них древнейший (доантропогенный) этап психогенеза, а за вторым – допсихические и ранние психические образования, процессы и состояния живых систем, функционально схожие с известными нам проявлениями психики и являющиеся ее вероятным истоком. Отсюда вытекает еще одна глобальная теоретическая задача – это науковедческая рефлексия, систематизация и типологизация знаний об истоках и древних этапах естественной истории психогенеза.

Литература

- Александров Ю. И.* Теория функциональных систем и системная психофизиология // Синергетика и психология. Вып. 3. Когнитивные процессы. М., 2004. С. 351–390.
- Барабанчиков В. А.* Восприятие и событие. СПб., 2002.
- Барабанчиков В. А., Носуленко В. Н.* Системность. Восприятие. Общение. М., 2004.
- Бернштейн Н. А.* О построении движений. М., 1947.
- Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений. М.–Воронеж, 1997.
- Бигон М., Харпер Дж., Таунсенд К.* Экология. Особи, популяции и сообщества. Т. 1. М., 1989.

- Вагнер В. А. Избранные труды по зоопсихологии. М., 2002.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
- Иванов Ф. Е., Харитонов А. Н. Об эволюционной природе ошибок // Человек в экстремальных условиях: здоровье, надежность и реабилитация: Материалы 5-го Международного конгресса Ассоциации авиационно-космической, морской, экстремальной и экологической медицины России. М., 2006. С. 226–228.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Ломов Б. Ф. Системность в психологии. Воронеж, 1996.
- Карпинская Р. С. Человек и природа – проблемы коэволюции // Вопросы философии. 1968. № 7. С. 37–45.
- Мамчур Е. А. Идеалы единства и простоты в современном научном познании // Вопросы философии. 2003. № 12. С. 100–112.
- Моисеев Н. Н. Алгоритмы эволюции. М., 1987.
- Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М., 1990.
- Мухин Р. Р. Методологические аспекты динамического хаоса // Вопросы философии. 2006. № 11. С. 85–93.
- Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М., 2004.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
- Пономарев Я. А. Психология в системе комплексных исследований творчества // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980.
- Пономарев Я. А. Психология творения. М.–Воронеж, 1999.
- Северцов А. Н. Эволюция и психика. М., 1922.
- Северцов А. Н. Морфологические закономерности эволюции. М.–Л., 1939.
- Фоули Р. Еще один неповторимый вид. Экологические аспекты эволюции человека. М., 1990.
- Харитонов А. Н. Палеогенез акустических структур: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2004.
- Харитонов А. Н. Палеопсихология живых систем // Идея системности в современной психологии. М., 2005. С. 193–215.
- Швырков В. Б. Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики. М., 1995.
- Шкуратов В. А. Палеопсихология. М., 1994.
- Шмальгаузен И. И. Организм как целое в индивидуальном и историческом развитии. М.–Л., 1938.
- Шмальгаузен И. И. Регуляция формообразования в индивидуальном развитии. М., 1964.
- Baldwin J. M. Consciousness and evolution // Science. 1895. № 2. P. 219–223.
- Le Gros Clark W. E. History of the Primates. London, 1949.
- Szalay F. S., Delson E. Evolutionary History of the Primates. London, 1979.
- Uexkull J. von. Theoretical Biology. London, 1926.

РАЗДЕЛ ПЯТЫЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ, СУБЪЕКТА, ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Каждая личность проходит свой уникальный путь развития, что, естественно, определяет и уникальность ее психического склада – ее индивидуальность.

Б. Ф. Ломов

ЦЕЛОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ СУБЪЕКТА КОНКРЕТНОЙ СФЕРЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОНЯТИЕ, ДИАГНОСТИКА, ЭМПИРИКА

А. А. Волочков (Пермь)

Активность как форма субъектности и способ развития субъекта

Активность неизменно рассматривается как ключевая характеристика субъекта и субъектности. Например, А. В. Брушлинский подчеркивал, что субъект и субъектность связаны, прежде всего, с высшим уровнем интеграции активности человека (Брушлинский, 1992, С. 6). На наш взгляд, справедливо и обратное: развитие и интеграция определенных, наиболее существенных для данного возраста форм и видов активности позволяет проследить становление и развитие субъектности и субъекта в онтогенезе. В более общем плане такой подход открывает возможность целостно рассмотреть процесс эволюции активности – от ее проявлений в неживой природе к взаимодействиям на уровне живых организмов и, наконец, к возникновению и развитию активности субъекта – индивидуального и группового.

На философском уровне мы понимаем активность как всеобщий способ, форму и меру взаимодействия, обеспечивающую единство, развитие и взаимопереходы материального и идеального. Категория «активность» отражает универсальный характер взаимодействия на всех уровнях развития живого и неживого, акцентируя интегративный, синтезирующий потенциал соответствующих полисистемных связей.

В психологии активность определяется как универсальный способ, форма и мера природно-социальных взаимодействий, в ходе которых человек развивается и проявляется пре-

имущественно как их субъект (прежде всего, в плане преобладания внутренней детерминации над внешней).

По источникам детерминации следует выделять преимущественно внутренне или внешне детерминированную активность – *субъектную* или *индуцированную*.

По своей направленности активность может быть *внутренней* (направленной на саморазвитие), и *внешней* (направленной на преобразование внешних объектов или субъектов).

Локализация активности также может быть как внутренней, так и внешней (а также одновременно и внутренней, и внешней). С этим связана возможность субъекта быть представленным не только «здесь и сейчас», в конкретной бытийной ситуации, но также и в «следах» своих взаимодействий, их результатах (различных по количественным и качественным характеристикам). Собственно, только косвенно, через эти объективации-«следы», в большей или меньшей мере отдаленные по времени от самих актов взаимодействий, мы и можем исследовать сам процесс активности. И это справедливо, как на уровне физической активности микромира (фиксация взаимодействий элементарных частиц), так и на уровне психики.

Однако очевидно, что у человека «в чистом виде» отдельно субъектная или индуцированная, внутренняя или внешняя, физическая, биохимическая и т. п. формы активности не проявляются. Невозможно полностью отделить от других

и изучить только одну форму или вид активности по ее уровням, источникам, типам детерминации или другим основаниям, поскольку существует, по удачной терминологии Л. Я. Дорфмана (Дорфман, 1993), *полифония активности* в самых различных ее проявлениях.

От экстенсивного подхода – к интегративным концепциям активности человека

Несмотря на очевидную целостность активности человека, полифонию различных ее проявлений, в изучении активности доминирует экстенсивный подход. Выделяются все новые формы, виды, компоненты и элементы активности: нейрональные и биохимические, нейродинамические и темпераментальные, личностные и межличностные, интра-, интер- и метаиндивидуальные. В итоге картина активности субъекта жизнедеятельности становится все более мозаичной, размытой. При таком подходе активность, обеспечивающая целостность и развитие субъекта, сама целостности лишается.

Между тем очевидно, что различные формы, виды, аспекты или компоненты активности не проявляются рядоположенно и одновременно. Напротив, человек одновременно ставит и корректирует цели, концентрирует внимание, регулирует свои взаимодействия, переживает, выполняет предметную деятельность или осуществляет поведение в определенной сфере (учебной, спортивной, трудовой, игровой и других), воспроизводит стандарты взаимодействий или создает нечто новое. Одновременно он соотносит все это со своими потребностями и возможными результатами, общается, наблюдает, созерцает, рефлексивирует. *Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и постоянное развитие его субъекта.* Как самодвижение, она разнообразна в своих внешних и внутренних проявлениях, но вместе с тем целостна. В этой связи назревает необходимость перехода от поэлементного, экстенсивного изучения отдельных ее проявлений к созданию *интегративных концепций активности субъекта жизнедеятельности.* На наш взгляд, такая потребность отчетливо выражена в концепции распределенных систем В. Маунткасла, в тенденции парадоксального слияния бихевиоризма и ментализма на основе единой рефлексивно-интенциональной модели RIMS (Лефевр, 2004). В российской психологии тенденции (от имплицитных – к все более явным) рассмотрения активности в системе ее проявлений прослеживаются в интегративных концепциях индивидуальности человека (Ананьев, 1977; Мерлин, 1986; Вяткин, 2005; Дорфман, 1993; Толочек, 2004; Базылевич, 2005), а также в психологии субъекта (Брушлинский, 1999).

Проблема границ целостности и пути исследования целостной активности субъекта жизнедеятельности

Но насколько возможно ставить вопрос о *целостной* активности субъекта? Любая целостность как предмет научного исследования относительна. Каковы *границы* этой целостности? Среди вариантов ограничения целостности и подходов к ее теоретическим и эмпирическим исследованиям наиболее перспективными представляются следующие.

1. Изучение структуры связей и возможности получения одного или нескольких векторов (в терминах факторного или путевого анализа) активности наиболее типичных форм взаимодействий человека определенного возраста (например, для юношества в школьном или студенческом вариантах). В свое время С. Л. Рубинштейн (1957) и А. В. Брушлинский (1999) назвали 5 таких универсальных форм: 1) практическую деятельность; 2) познание; 3) общение; 4) созерцание и самосозерцание; 5) поведение (как форма активности, выполняемая рефлекторно или импульсивно, неосознанно).

Такой исследовательский вариант позволяет (с исходными ограничениями) ставить вопрос о целостной активности субъекта жизнедеятельности.

2. Другой вариант – изучение структуры и возможностей получения интегральных векторов взаимодействий человека на отдельных уровнях и подуровнях интегральной индивидуальности в концепции В. С. Мерлина. Каждый из них взаимосвязан и взаимодействует с другими. Эта взаимосвязь и целостность индивидуальности, как и целостность субъекта, обеспечивается именно активностью. Это ее *основная функция.* Именно поэтому стили деятельности и активности способны выполнять системообразующую функцию в структуре индивидуальности, что многократно показано в пермских исследованиях. Но если это так, то наиболее универсальные, существенные виды активности человека можно рассматривать *на разных уровнях взаимодействий, соответствующих иерархическим уровням интегральной индивидуальности.* Например, коммуникативную активность можно рассматривать как систему, в которой взаимодействуют определенные нейрональные, нейродинамические, темпераментальные проявления, личностные характеристики, а также социально-психологические, метаиндивидуальные свойства и черты, представляющие собой *след соответствующего уровня полисистемных взаимодействий* интегральной индивидуальности и ее мира. Этот путь исследования целостной активности субъекта начинает реализовываться в Пермской на-

учной школе психологов (Волочков, 2003; Сайфутдинова, 2006).

3. Третий вариант предполагает изучение целостной активности субъекта в *условиях конкретной сферы взаимодействий*, например учебной активности школьника, студента, профессиональной активности. Этот подход близок быстро развивающейся психологии человеческого бытия (Знаков, 2005). На наш взгляд, в прикладном аспекте и в плане понимания отдельного человека этот подход наиболее перспективен. Данный подход разрабатывался нами с 1993 г. как теоретически, так и в эмпирических исследованиях.

Какова концептуальная модель целостной активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности? Насколько она валидизирована? Имеются ли эмпирические подтверждения этих концептуальных построений?

Понятие и структурная модель целостной активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности

Согласно этой концепции, в наиболее общем виде активность – качественно-количественная мера взаимодействий субъекта в определенной значимой сфере. Например, для учителя это – взаимодействие с соответствующей сферой мира его индивидуальности: с учащимися и их родителями, с коллегами, с содержанием своего предмета и методами образования, его нормами, традициями, средствами и т. д. Целостная активность субъекта конкретной сферы взаимодействия (например, активность учителя), *во-первых*, интегрирует различные проявления активности, наиболее существенные для данной деятельности или сферы взаимодействий; *во-вторых*, акцентирует процессуальную сторону определенных видов деятельности как совокупность обусловленных субъектом моментов ее движения (например, обусловленное самим учителем развитие его профессиональной деятельности) (Петровский, 1992).

Поэтому структура целостной активности субъекта конкретной сферы взаимодействия в нашей концепции построена *по динамическому принципу*, в наибольшей мере выражающему ее процессуальную сущность (см. рисунок 1).

Движение, развитие деятельности, которую активность субъекта и обеспечивает, понимается нами диалектически – как самодвижение от скрытого потенциала к его реализации и тем самым к созданию нового потенциала, вызревающего в результатах осуществленной активности. На каждой из трех ступеней этой гегелевской триады – свое внутреннее противоречие, обеспечивающее самодвижение системы. Для *потенциала активности* – это противоречие мотивации

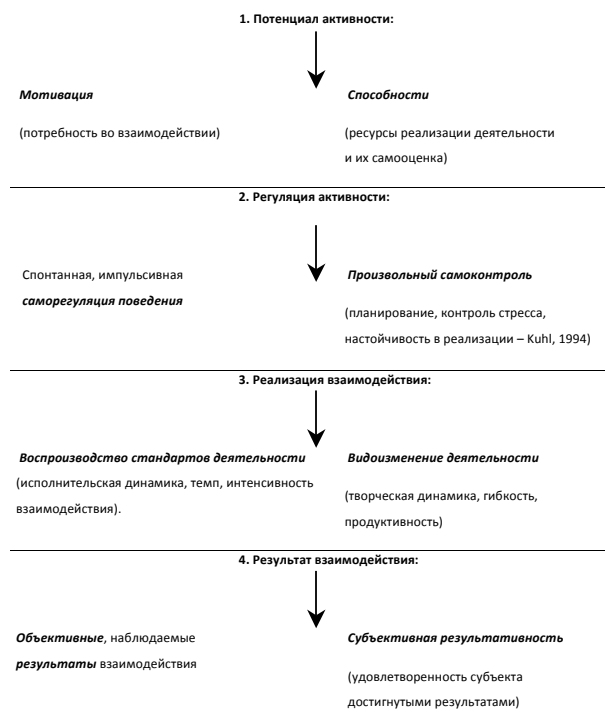


Рис. 1. Структурная модель целостной активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности

и способностей («хочу – могу»). В основе *регулятивного компонента* – противоречие эмоциональной, спонтанной, импульсивной саморегуляции и различных аспектов волевого, рефлексивного, произвольного самоконтроля поведения (планирование, настойчивость в ходе реализации целей, устойчивость к фрустрациям). Для *динамического компонента* реализации деятельности – противоречие между простым воспроизводством и видоизменением действий в рамках данной сферы взаимодействий. Для *результативного компонента* – противоречие объективной результативности (объективированные следы взаимодействий и их социальная оценка) и результативности субъективной (удовлетворенность самого субъекта достигнутыми результатами, их соотношение с исходными целями).

Целостная активность субъекта конкретной сферы взаимодействия (учебной, профессиональной, спортивной и т. д.), в нашем понимании, мера того шага в этой сфере бытия, который делает сам субъект. *Потенциал активности* выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг, *регулятивный компонент* – соотношение непроизвольной саморегуляции и произвольного самоконтроля поведения. *Динамический компонент* – особенности реально наблюдаемой динамики конкретной сферы жизнедеятельности, а *результативный* воплощает в себе итог движения и залог постоянного возобновления, переходя в новый потенциал активности. Таким образом, структура целостной активности субъекта в конкретной сфере жизнедеятельности содержит не только компоненты и входящие в них элемен-

ты в определенной системной иерархии, но и внутренний источник постоянного возобновления и развития этой динамичной системы.

Эмпирическая проверка теоретической модели

Эмпирическая проверка этой теоретической модели проводилась на примере учебной активности школьников всех ступеней обучения, а также студентов вузов. В ходе этой работы особое внимание уделялось созданию соответствующего теоретической модели диагностического инструментария и факторно-аналитической проверке его структурной валидности. Такой путь позволяет эмпирически тестировать гипотезу о той или иной структурной модели. Применительно к учебной активности школьников и студентов это сделать удалось (Волочков, 2002). В ходе этих психометрических исследований было установлено, что в каждой из возрастных групп имеется не только структурный инвариант, но и структурное своеобразие учебной активности.

В рамках концепции целостной активности субъекта жизнедеятельности изучались также и другие виды активности субъекта, например профессиональная активность учителя. Специально для проекта кросскультурного исследования, организационного под руководством профессора Кейса Ван дер Вульфа и доктора Хьюба Эвераерта (университеты Амстердама и Утрехта), в рамках пермской составляющей нами был разработан «Вопросник профессиональной активности учителя (ТАQ)». Вопросник состоит из 45 пунктов, образующих 5 первичных шкал: 1) «мотивация профессиональной деятельности учителя»; 2) «самооценка профессиональных способностей»; 3) «самоконтроль профессиональных действий в ситуации фрустрации»; 4) «динамика видоизменения профессиональной деятельности»; 5) «удовлетворенность результатами профессиональной деятельности». На основе этих 5 шкал формируются 2 суммарные, агрегированные шкалы: 1) шкала «потенциал профессиональной активности учителя»; 2) агрегированная шкала, дающая суммарный индекс «профессиональная активность учителя».

В выборке 572 учителей Пермского края вопросник показал хорошие психометрические характеристики. Особое внимание, как и прежде, уделялось оценке *конструктивной валидности*. Эксплораторный факторный анализ показал, что 49 пунктов вопросника образуют 5 ортогональных факторов, соответствующих теоретическому конструкту.

Надежность шкал оценивалась по их внутренней согласованности – рассчитывались коэффициенты Кронбаха, а также средняя корреляция каждого пункта с другими пунктами в рамках

Таблица 1
Факторная структура взаимосвязей 45 пунктов «Вопросника активности учителя» (по методу главных компонент, varimax-normalised)

Пункты ТАQ	F1	F	F3	F4	F5
1 (Мотивация)	-0,08	0,57	-0,19	0,21	-0,05
6	0,01	0,66	0,08	0,11	-0,01
11	0,15	0,69	0,14	0,13	0,13
16	0,19	0,73	0,16	-0,10	0,19
21	0,14	0,74	0,09	0,14	0,09
26	0,15	0,73	0,13	-0,13	0,20
31	0,03	0,73	-0,03	0,19	0,07
36	0,25	0,68	0,20	0,00	0,04
41	0,19	0,42	0,01	0,09	0,17
2 (Способности)	0,18	0,02	0,16	0,45	0,18
7	0,17	0,08	0,17	0,56	0,07
12	0,23	0,04	0,17	0,41	0,05
17	0,04	0,17	0,04	0,44	0,19
22	-0,03	0,13	-0,3	0,46	0,24
27	0,26	0,07	0,1	0,43	0,20
32	0,21	0,10	0,17	0,65	0,16
37	-0,08	0,08	0,06	0,53	0,10
42	0,05	0,17	0,21	0,44	0,19
3 (Регуляция)	0,18	0,18	0,62	-0,07	0,03
8	-0,07	0,11	0,58	0,13	0,17
13	0,00	0,19	0,60	0,23	0,21
18	0,32	0,13	0,51	-0,11	0,70
23	-0,06	-0,02	0,44	-0,10	0,08
28	0,27	0,07	0,46	-0,04	0,23
33	0,09	0,20	0,66	0,21	0,16
38	0,12	0,06	0,60	0,16	0,08
43	0,05	0,10	0,58	0,14	0,17
4 (Результат)	0,55	0,10	0,15	-0,08	-0,03
9	0,59	0,12	0,07	0,23	0,01
14	0,47	0,19	0,03	0,35	0,28
9	0,60	0,20	0,10	0,07	0,07
24	0,56	0,17	0,12	0,30	0,28
29	0,65	0,18	-0,04	0,05	0,28
34	0,65	0,10	0,01	0,08	0,26
39	0,64	0,21	0,10	-0,05	0,13
44	0,57	0,13	0,19	0,22	0,15
5 (Реализация)	0,11	0,13	0,12	0,14	0,66
10	0,15	0,04	0,03	-0,26	0,56
15	0,06	0,18	0,15	0,21	0,66
20	0,20	0,17	0,04	0,00	0,60
5	0,12	0,05	0,13	0,11	0,65
30	0,19	0,09	0,10	0,16	0,62
35	0,11	0,17	0,10	0,26	0,47
40	0,17	0,11	0,12	-0,10	0,53
45	0,22	0,14	0,19	0,23	0,65
Собств. числа	4,05	4,65	3,44	3,09	4,22
Доля дисперсии	0,19	0,10	0,08	0,07	0,09

каждой шкалы. Итоги проверки надежности ТАQ представлены в таблице 2.

Распределение как по первичным, так и по суммарным шкалам вопросника также оказалось

Таблица 2

Надежность шкал «Вопросника профессиональной активности учителя»

Шкалы «Вопросника профессиональной активности учителя» (ТАQ)	Альфа Кронбаха (минимально – от 0,6)	Усредненная межпунктовая корреляция (минимально – от 0,2)
1. ПА мотив (мотивация профессиональной активности учителя)	0,860	0,413
2. ПА способности (самооценка способностей к реализации деятельности учителя)	0,746	0,247
3. ПА регуляция (самоконтроль профессиональной активности)	0,781	0,287
4. ПА динамика (динамика профессиональной активности: ригидное воспроизводство – видоизменение деятельности)	0,831	0,356
5. ПА результат (результативный компонент профессиональной активности учителя)	0,834	0,362
6. ПАУ (общий индекс профессиональной активности учителя)	0,915	0,196

нормальным или близким к нормальному. Таким образом, в ходе психометрической проверки «Вопросник активности учителя» (ТАQ) показал удовлетворительные характеристики.

Профессиональная активность и стресс учителя при взаимодействии с наиболее проблемным учеником

Вопросник профессиональной активности учителя (ТАQ) применялся нами в ходе международного кросскультурного исследования стресса учителя при взаимодействии с наиболее проблемным учеником (Нидерланды, Китай, Россия, Индия, США, Южная Африка). Используемая всеми участниками проекта тестовая батарея «Учителя и ученики» позволяла оценить частоту проявления и стрессогенность наиболее выраженных поведенческих трудностей самых проблемных учеников, а также ряд характеристик восприятия и оценки учителем его профессиональной деятельности, профессионального окружения, здоровья и т. п. Руководители проекта акцентировали исследование влияния системы обучения (традиционной или новой) на указанные аспекты взаимодействия с проблемным учеником и в целом со средой обучения. Такие эффекты (с использованием однофакторного дисперсионного анализа) нами действительно были обнаружены на 11 из 31 возможных характеристик. В целом эти эффекты показывают, что учителя, работающие традиционно, наиболее часто и остро реагируют на поведение проблемных учащихся. Возможно, это связано

с исходной субъект-объектной оппозиционностью в рамках традиционной модели обучения. Вместе с тем в традиционных школах и классах проблемных учеников, как правило, значительно больше просто по причине отсутствия отбора, который обычен для новых образовательных моделей и престижных школ. Поэтому делать однозначный вывод о преимуществах той или иной образовательной системы в данном случае некорректно. Обнаруженные эффекты свидетельствуют скорее о влиянии профессиональной среды в целом – с учетом отбора учащихся, образовательной модели и ряда других факторов.

Влияние профессиональной среды очевидно. Но что зависит от самого субъекта профессиональной активности, от учителя во взаимодействии с наиболее проблемным учащимся? И что окажется сильнее – особенности средовой организации или активность субъекта в ее условиях?

Для ответа на этот вопрос в репрезентативной выборке 572 учителей, пропорционально (по численности и типам школ) представляющих 34 территории Пермского края, мы использовали «Вопросник активности учителя» (ТАQ). Приведем итоги лишь одной процедуры – однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Фактором в этом случае был «уровень профессиональной активности учителя» (по общему индексу первичных шкал вопросника), представленному в трех градациях (таблица 3).

Таблица 3

Распределение участников по градациям фактора «уровень профессиональной активности учителя»

Градация фактора «уровень профессиональной активности учителя (ТАQ)»	Количество участников	Диапазон значений индекса ТАQ для групп
1 Высокий уровень ТА	80	36,75–40,25
2 Средний уровень ТА	80	31,8–33,25
3 Низкий уровень ТА	80	22,5–28,625

Основные итоги ANOVA приведены в таблице 4. Прежде всего, совершенно очевидно, что фактор «активность учителя» оказывает мощное воздействие на стрессогенность поведения самых проблемных учеников и на все сферы профессиональной жизни учителя, которые с этим связаны. Обнаружены высоко значимые эффекты данного фактора на 23 из 31 характеристик (74%). Еще на 6 шкал анкеты обнаружены эффекты, близкие к значимым.

Таким образом, очевидно, что именно активность учителя, понимаемая как профессиональная субъектная (по своей детерминации) активность в сфере образовательного взаимодействия, является одним из решающих факторов по отношению к стрессу учителя, вызываемому контрастностью самого проблемного ученика.

В меньшей степени профессиональная активность учителя способна влиять на частоту поведенческих нарушений у этих учеников (особенно в отношении «оппозиционности», а также на уровне тенденций – в отношении «способностей» и «перфекционизма»).

Таблица 4

Значимость основных эффектов фактора «уровень активности учителя» на показатели респондентов Пермского края по шкалам анкеты «Учителя и ученики»

№	Шкалы анкеты «Учителя и ученики»	F	p ≤	Levene's test
1	Отношения с проблемным учеником (графическая шкала)	13,2	0,000	0,423
2	I – Против шерсти (оппозиционность)	4,4	0,013	0,900
3	I – Гиперактивен, отвлекается	2,0	0,138	0,272
4	I – Слабый ученик	2,7	0,071	0,122
5	I – Легко расстраивается	0,0	0,953	0,920
6	I – Синдром неудачника	2,4	0,092	0,455
7	I – Агрессивная враждебность	1,2	0,300	0,716
8	S – Против шерсти (оппозиционность)	9,6	0,000	0,352
9	S – Гиперактивен, отвлекается	16,5	0,000	0,539
10	S – Слабый ученик	15,7	0,000	0,043
11	S – Легко расстраивается	7,5	0,001	0,809
12	S – Синдром неудачника	3,2	0,044	0,141
13	S – Агрессивная враждебность	4,2	0,016	0,076
14	Профессиональная деятельность нарушается	28,7	0,000	0,119
15	Общение с родителями фрустрирует	3,2	0,043	0,423
16	Неудовлетворенность	20,3	0,000	0,137
17	Сомнение в своих возможностях	25,6	0,000	0,785
18	Дистанцирование, избегание проблем	19,9	0,000	0,187
19	Такой ученик вдохновляет и мотивирует	34,9	0,000	0,085
20	Самоеффективность профессиональной деятельности	34,7	0,000	0,403
21	Негативный аффект	34,5	0,000	0,558
22	Самобичевание, чувство вины	34,5	0,000	0,040
23	Поддержка со стороны коллег	11,0	0,000	0,745
24	Педагогический коллектив	7,7	0,001	0,645
25	Администрация школы	11,9	0,000	0,232
26	Взаимоотношения учеников в школе	30,5	0,000	0,577
27	Поведение учеников школы	26,7	0,000	0,836
28	Дисциплинированность учеников	38,0	0,000	0,969
29	Родители учащихся	9,9	0,000	0,003
30	Автономия учителя	10,3	0,000	0,612
31	P5SC1a – Эмоциональное здоровье	39,4	0,000	0,000

Примечания: i – частота проявления; s – субъективная оценка стрессогенности поведенческого нарушения. Полужирным шрифтом выделены статистически значимые эффекты.

Для выяснения содержательного характера обнаруженных эффектов результаты ANOVA визуализированы в рисунках 2–8. Наиболее типичным из них является иллюстрация влияния активности учителя на показатель графической шкалы «близости» отношений с самым проблемным учеником (рисунок 2). Очевидно, что наилучшие отношения с таким учеником – у наиболее активных учителей, и, напротив, эти отношения как безнадёжные, дистантные оценивают учителя с наименьшим индексом профессиональной активности. PostHoc-сравнение показывает высокую значимость различий всех трех групп участников по средним значениям показателя этой шкалы.

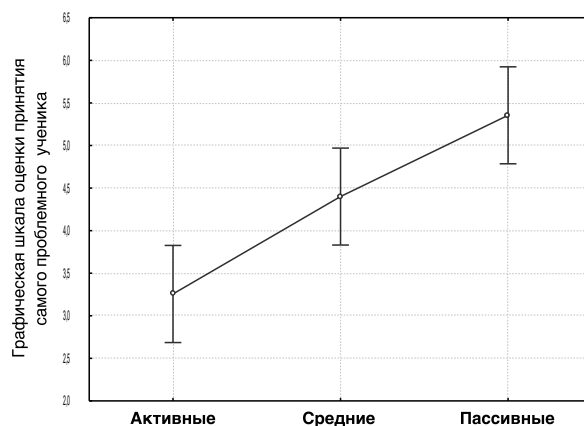


Рис. 2. Влияние фактора «активность учителя» на оценку отношений учителя с самым проблемным учеником

На «частотные» характеристики проявлений проблемного поведения зафиксирован только один значимый эффект (из шести возможных) (рисунок 3). Похоже, только наиболее активные учителя способны снижать частоту одного из шести поведенческих нарушений – оппозиционности («против шерсти»). Среднеактивные и пассивные учителя отмечают это нарушение одинаково часто.

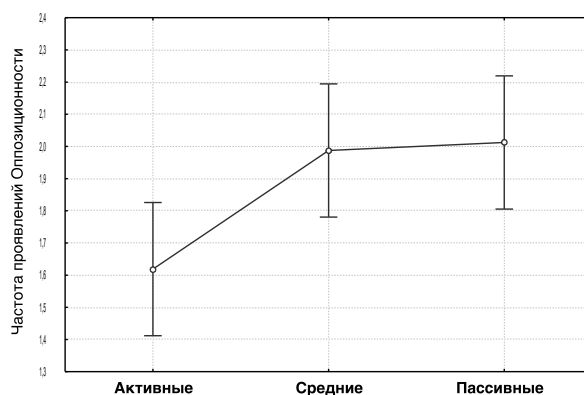


Рис. 3. Влияние фактора «активность учителя» на частоту проявления «оппозиционности» самого проблемного ученика

Если повлиять на частоту проявлений наиболее типичных поведенческих нарушений самого проблемного ученика даже высокоактивный учитель способен лишь отчасти, то *насколько стрессогенным* оказывается для учителей такое трудно управляемое поведение?

Как уже отмечалось, именно на восприятие стрессогенности поведенческих нарушений активность учителя оказывает статистически достоверное влияние. Рисунок 4 демонстрирует характер зафиксированных значимых эффектов. Все они свидетельствуют об одном: повышение профессиональной активности – целостной активности учителя-субъекта профессиональных взаимодействий – обратно пропорционально стрессогенности самого существенного стрессора – поведения наиболее проблемного ученика. Вызов профессионалу со стороны главного «генератора проблем» в сфере повседневного взаимодействия с учащимися наименее стрессогенно для активного субъекта профессиональной деятельности.

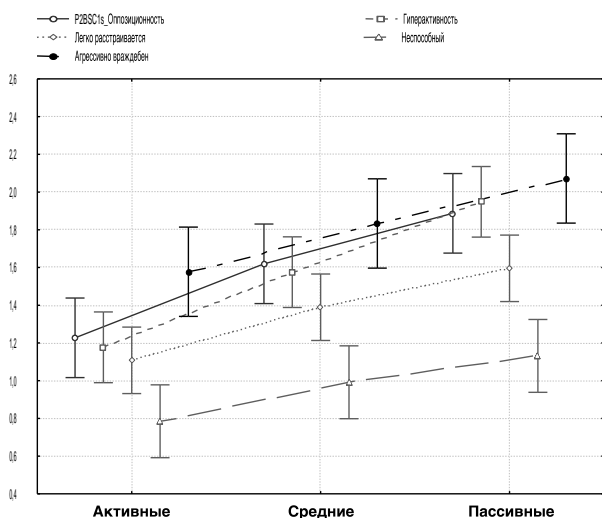


Рис. 4. Влияние фактора «активность учителя» на оценки стрессогенности поведенческих нарушений наиболее проблемного учащегося

Аналогичная картина была обнаружена Ю. В. Постыляковой, которая в эмпирическом сравнении ресурсов копинг-поведения менеджеров и учителей обнаружила, что для учителей характерна яркая выраженность группы личностных ресурсов совладания, не предполагающих активного преобразования проблемных ситуаций. Их копинг-поведение оказалось связанным с эмоционально ориентированным совладанием, изменением отношения к возникающим проблемам, с принятием фрустрирующих ситуаций как неотъемлемой части своей профессиональной деятельности и приданием им особого смысла (Постылякова, 2005). По классификации стратегий преодоления стресса, предложенной Л. И. Анцыферовой, такая стратегия является *стратегией приспособления к трудным ситуациям*, где са-

мое сложное – «изменить себя, не изменяя себе» (Анцыферова, 1994, С. 9).

Насколько взаимодействие с самым проблемным учеником влияет на профессиональную деятельность учителя? Иначе говоря – насколько профессиональная активность субъекта-учителя *устойчива* по отношению к деструктивной активности субъекта-ученика? Рисунок 5 показывает явные преимущества высокоактивных учителей в их совладании с профессиональным стрессом. Их профессиональная деятельность с нарастающим уровнем активности становится значительно менее уязвимой.

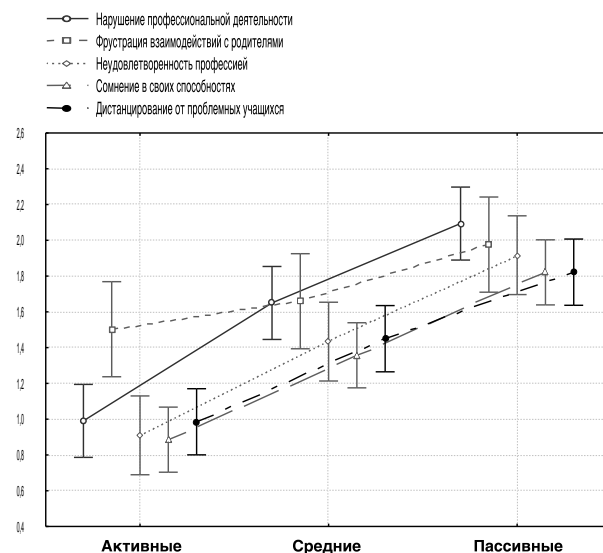


Рис. 5. Влияние фактора «активность учителя» на выраженность деформаций профессиональной деятельности под воздействием наиболее проблемного ученика

Следующий эффект и соответствующий рисунок достойны отдельного комментария (рисунок 6). Они детализируют обнаруженную закономерность: чем активнее профессионал, тем более позитивно мотивирует его поведение наиболее проблемный ученик. Аналогичная картина зафиксирована по шкалам «самоэффективность» и «негативные эмоции». Иначе говоря, активный профессионал принимает вызов, даже если этот вызов враждебный, связанный со стрессом. Безусловно, такая стратегия активности в ответ на деструктивную активность трудных детей полезна как для учителя, так и для самого ученика. По крайней мере, для учителя такая польза очевидна. Это хорошо согласуется с исследованиями С. Тейлора, обратившего внимание на эффективность антиципирующего совладания, которое предполагает приспособление к тревожному событию, включает *поиск смысла в нем*, усиление чувства ответственности за решение проблемы, укрепление самоуважения путем положительной самооценки (Taylor, 1983).

Кроме того, наиболее активные учителя оптимистичны, не накапливают «коричневые купо-

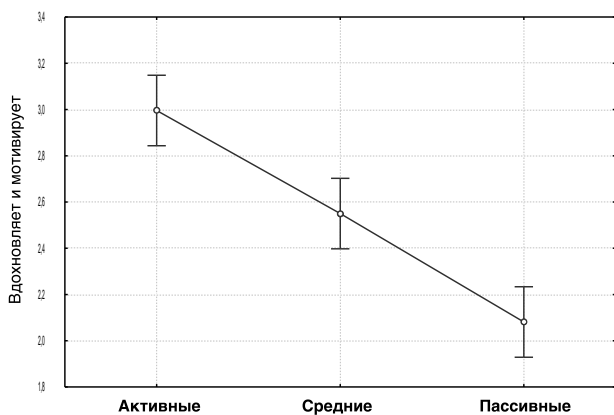


Рис. 6. Влияние фактора «активность учителя» на шкалу «проблемный ученик меня вдохновляет и мотивирует». Активные принимают вызов, пассивные сдаются

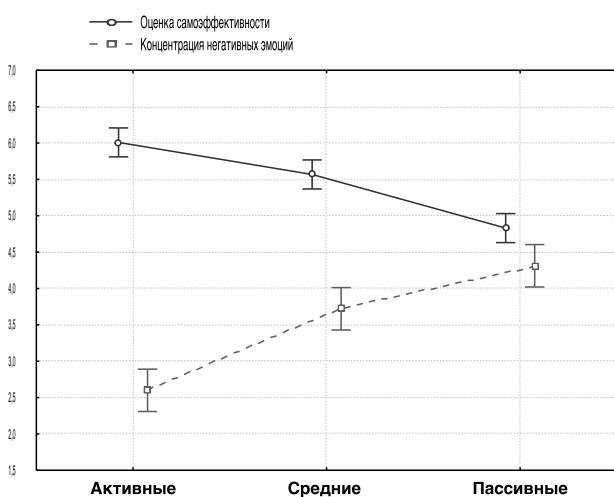


Рис. 7. Влияние фактора «активность учителя» на оценку внутренних резервов («самооффективность») и концентрацию негативных эмоций

ны» и опираются на свои силы, в то время как пассивные переживают и сдаются, ожидая помощи извне (рисунок 7).

Наконец, с повышением профессиональной активности меняется субъективная оценка всех субъектов взаимодействия в образовательной среде своей школы – оценка педагогического коллектива, администрации, родителей, учащихся. При этом наиболее позитивно и высоко свою школьную среду по всем параметрам оценивают опять же наиболее активные учителя (рисунок 8).

Выводы

1. Анализ эмпирических данных подтвердил психометрические характеристики «Вопросника профессиональной активности учителя», валидность его концептуальных оснований.
2. Профессиональная активность учителя, как разновидность целостной активности субъек-

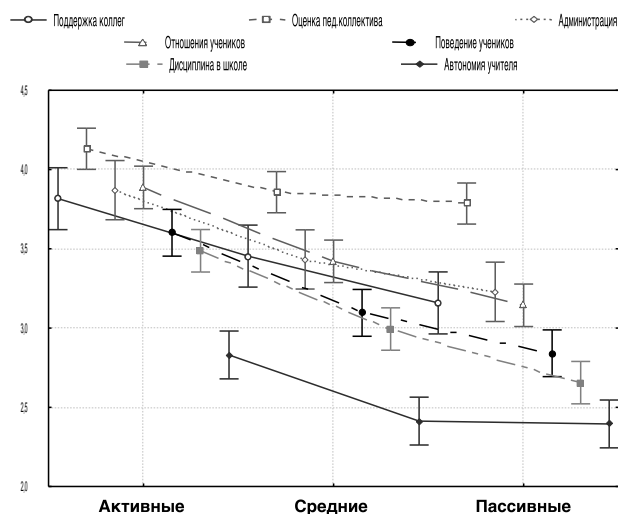


Рис. 8. Влияние фактора «активность учителя» на оценку субъектов образовательных взаимодействий своей школы

та конкретной сферы взаимодействий, является значимым фактором, способным влиять на самые сложные и насыщенные «участки» этого взаимодействия.

3. Целостная активность конкретной сферы субъекта жизнедеятельности является субъектным механизмом наиболее эффективных стратегий копинг-поведения – стратегий активного преобразования стрессовых ситуаций или активного приспособления.
4. Именно активность субъекта, а не особенности организации обучения, территория проживания, отбор учащихся и т. п. играет наибольшую роль в преодолении стрессогенного воздействия фактора «поведение наиболее проблемного ученика». Активные учителя принимают вызов со стороны субъектов противодействующей, деструктивной активности. В итоге их личность, психическое здоровье и профессиональная деятельность оказываются намного устойчивее, чем у средне- и низкоактивных профессионалов, превращающихся в объекты деструктивного поведения.
5. Исследование влияния фактора «активность учителя» на ряд личностных и профессиональных характеристик поддерживает высказанную нами ранее концепцию трех основных факторов психического развития: наследственности, социальной среды и активности субъекта жизнедеятельности.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 1977.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.

Аракелов Г. Г. Нейронауки – основа развития психологии // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 89–92.

Базылевич Т. Ф., Белград С. Д., Кордюков В. Ф. Парадоксы биосоциальных детерминант индивидуальности // Мир психологии. 2005. № 4 (44). С. 65–75.

Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999. С. 30–41.

Волочков А. А. Вопросник учебной активности. Пермь, 2002.

Волочков А. А. Учебная активность: понятие, структура, измерение // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. 2000. № 4 (6). С. 97–114.

Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3. С. 22–31.

Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М., 1993.

Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 9–44.

Лефевр В. А. Ментализм и бихевиоризм: сливание? // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 116–127.

Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б. А. Вяткина. М., 2005.

Постылякова Ю. В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 35–43.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255–285.

Сайфутдинова Е. Ф. Этнопсихологические проявления интегральной индивидуальности в связи с выраженностью учебно-познавательной активности (на материале исследования учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2006.

Толочек В. А. «Квазидиагностика» и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4 (40). С. 100–112.

Kuhl J. Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung // Enzyklopadie der Psychologie. Motivation und Emotion. Bd. 4 / Hrsg. J. Kuhl, H. Heckhausen. Gottingen, 1994.

Taylor S. E. Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation // American Psychologist. 1983. V. 38. P. 1161–1173.

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ И ДЕТЕРМИНАЦИЯ САМОСОЗНАНИЯ И САМООЦЕНКИ КАК ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ОСОБЫХ ЗАДАЧ

Т. В. Галкина (Москва)

Постановка проблемы

Использование идей и принципов системного подхода при анализе психики и поведения человека, конечно, уже давно не является чем-то новым, оставаясь при этом по-прежнему актуальным. Системный подход получил широкое признание и практическое применение во второй половине XX столетия. Однако о системном характере психических явлений говорилось еще на заре развития психологии как самостоятельной науки (И. М. Сеченов, Г. Эббингауз). Большой вклад в развитие системных идей внес В. М. Бехтерев своими работами в области комплексного изучения человека. Раскрытию системной природы психики способствовали труды многих видных отечественных психологов (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.). Существенные шаги в системном анализе поведения и деятельности были сделаны П. К. Анохиным, А. Н. Леонтьевым, Н. А. Бернштейном и рядом

других авторов. Как пишет Б. Ф. Ломов, отмечая большую роль отдельных ученых в формировании идей системного подхода, он возник как результат исторического развития психологической науки, в целом (Ломов, 1984). Можно сказать, что постоянное обращение к принципу системности в психологии отражает ее актуальность и свидетельствует о его значении как генеральной линии в развитии психологии.

Согласно принципу системности, изучаемые явления рассматриваются как целостные образования, несводимые к простой сумме их фрагментов или частей, т. е. на передний план выдвигается логика целостности, синтеза, взаимодействий и взаимовлияний (Барабанщиков, 2003, 2004).

Один из основных принципов системного подхода гласит, что психика является многоуровневой, иерархически построенной системой, включающей ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами (Ломов, 1984). Можно выделить три основные, неразрывно вза-

имосвязанные подсистемы, имеющие соответствующие функции: когнитивную, в которой реализуется функция познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения; коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми. Эти три основные функции психики, проявляющиеся в том или ином виде на всех ступенях психического развития, приобретают новые качественные особенности с возникновением и развитием индивидуального сознания и особенно самосознания. Когнитивная функция только на уровне индивидуального сознания выступает как познание в полном смысле этого слова, т. е. как активное целенаправленное приобретение знаний. Основная характеристика регулятивной функции на уровне сознания – ее произвольность. Поведение индивида реализуется благодаря проявлению его воли. Коммуникативная функция психики получает на уровне сознания свое наиболее полное развитие, реализуется в виде различных форм общения между людьми, человеком и разными социальными общностями, в форме межгруппового взаимодействия. В общении формируется идеальный план и деятельности, и поведения. Общение является важнейшим условием развития самосознания, которое проходит те же стадии, что и познание человеком объективного мира: от элементарных самоощущений к самовосприятиям, самопредставлениям и понятиям о себе (Чеснокова, 1977).

Методологической основой проведенного нами исследования стали идеи Б. Ф. Ломова о связи самосознания с сознанием человека через рефлексию, положение, согласно которому, самосознание имеет уровневое, иерархическое строение с соответствующими каждому уровню функциями. Уровни или компоненты целостного процесса самосознания – самопознание; эмоционально-оценочное отношение к себе; саморегуляция, возникающая на определенном уровне развития двух первых компонентов. Ядром процесса личностной саморегуляции является *самооценка*, развивающаяся на основе эмоционально-оценочного компонента самосознания и самопознания как базиса развития всей системы самосознания. Эмоционально-оценочное отношение к себе и саморегуляция, основным рычагом которой является самооценка, имеют прямое отношение к коммуникативной функции психики в целом, индивидуального сознания и самосознания в частности (Ломов, 1984; Чеснокова, 1977; Галкина, Васина, 2007).

Развитие самосознания связано со способностью человека адекватно воспринимать себя и окружающую действительность, быстро адаптироваться в сложных, порой экстремальных условиях, успешно решать различные задачи на оценку и самооценку, принимать быстрые и в то же время ответственные и творческие решения. Этим объяс-

няется актуальность и социальная необходимость специального исследования *психологического механизма решения широкого круга задач на самооценку*, являющуюся, как известно, важнейшим регулятором поведения и деятельности человека.

Самооценка как решение особых задач на оценку и самооценку качеств личности

Анализ литературы по проблеме самосознания и самооценки позволяет прийти к заключению, что последнюю чаще всего принято изучать в русле психологии личности. Уже стало традицией изучать, например, вопросы взаимосвязи самооценки с различными личностными свойствами и характеристиками. Однако нам представляется не менее важным исследование проблемы развития самооценки в контексте развития не только личностной, но и когнитивной, интеллектуальной сферы человека, поскольку самооценка представляет собой неразрывное единство эмоциональной (аффективной) и рациональной (когнитивной, интеллектуальной) составляющих. Несмотря на острую необходимость изучения подобных вопросов, эта проблема в психологии все еще исследована и освещена недостаточно. На это в течение уже многих лет указывают различные психологи. В частности, О. К. Тихомиров (1984) писал, что проблемы «психологии мышления» и «психологии самосознания» долгое время разрабатывались без явного сопоставления. Между тем такое соотнесение важно как для «гуманизации» психологии мышления, так и для «психологизации» учения о самосознании, где до сих пор доминирует констатация результатов самосознания и уже сложившихся «образов „Я“». По всей видимости, это отчасти объясняется тем, что в психологии слишком долго существовал разрыв между интеллектуальным и личностным аспектами исследования (так называемая проблема «аффекта и интеллекта»).

Однако в психологической литературе все же имеется ряд интересных подходов к проблеме взаимосвязи самооценки и интеллекта. Так, И. И. Чеснокова указывает, что процесс самосознания представляет собой неразрывное единство самопознания, эмоционально-ценностного отношения личности к себе и саморегулирования. Рассматривая онтогенетический аспект проблемы самосознания, она неоднократно проводит параллели с развитием интеллектуальной сферы человека. И это закономерно, поскольку мыслительные процессы занимают далеко не последнее место в процессе самопознания, являющегося важнейшим компонентом целостного процесса самосознания. Самооценка же в этой системе выступает как своеобразный итог самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Она отражает их уровни развития. Несовершенным формам

самопознания соответствуют и несовершенные формы самооценки (Чеснокова, 1977, с. 59).

В аспекте взаимосвязи формирования самооценки и интеллектуальных процессов весьма интересны исследования А. В. Захаровой и М. Э. Боцмановой (Захарова, Боцманова, 1983, 1990 и др.), направленные на изучение связи разных форм функционирования рефлексии с особенностями оценки и самооценки младших школьников. Указывается, что в младшем школьном возрасте при формировании личности ребенка, его самосознания и самооценки особое место принадлежит рефлексии. А. В. Захарова и М. Э. Боцманова в своих исследованиях (при решении вслух различных задач на оценку и самооценку качеств личности) установили, что рефлексия, проявляющаяся в мыслительной деятельности, является одновременно условием и средством самооценки как механизма произвольной психической регуляции. Все это позволяет констатировать, что рефлексия есть там, где есть самооценка и, наоборот, функционирование подлинной самооценки возможно только при наличии рефлексии. Учащиеся, проявляющие при самооценке рефлексивность, достигают и наиболее высоких уровней интеллектуального, познавательного и личностного развития. Они находятся в постоянном поиске новых знаний, способов деятельности, самовыражения, как правило, творчески относятся к себе в процессе активного строительства своей личности.

Для нас в этом исследовании особый интерес представляет *подход авторов к исследованию самооценки как к решению особых задач на оценку и самооценку качеств личности*. Авторы считают, что при высоком уровне сформированности рефлексии *анализ ситуации задачи одновременно является и анализом собственных действий*, который завершается их общей оценкой. В этих условиях именно самооценка выступает основанием для создания теоретических моделей каждого последующего шага в процессе решения этих своеобразных задач.

Высокий уровень рефлексии детерминирует проблематическую самооценку, основу которой составляет психологическая готовность субъекта к всестороннему изучению ситуации задачи, к антиципации своих действий и их результатов.

При несколько сниженном уровне рефлексии дети не анализируют свои действия как систему. При несформированной рефлексии собственные действия не подвергаются анализу и приобретают хаотичный характер; деятельность становится неуправляемой и практически распадается. Это напоминает характер деятельности при несформированном внутреннем плане действий или отсутствии способности действовать «в уме», согласно выводам Я. А. Пономарева (1976).

Таким образом, полученные А. В. Захаровой и М. Э. Боцмановой результаты свидетельствуют

о том, что *рефлексивность при самооценке соотносится с высоким уровнем сформированности умения анализировать, соотносить и обобщать критерии оценок, планировать и прогнозировать дальнейшие действия, что, в свою очередь, связано с хорошо сформированной способностью действовать «в уме»*.

Самооценка и способность действовать «в уме»

В основе успеха решения широкого круга задач лежит способность действовать «в уме» (СДУ), являющаяся центральным звеном психологического механизма интеллекта и поведения человека (Пономарев, 1982, 1999). Если человек способен решать задачи определенной степени трудности в какой-то одной области, то аналогичные по трудности задачи он может решать и в области самооценки. Естественно предположить, что в основе решения этих задач лежит та же способность действовать «в уме». Если СДУ лежит в основе решения различных задач на самооценку, то, следовательно, чем лучше будет развита эта способность, тем вероятнее успешность решения таких задач. Разным уровнем развития СДУ, в частности, можно будет объяснять и те значительные различия, которые наблюдаются в качестве самооценок, в способах оценивания, самооценивания или в способах решения различных задач на оценку чего-либо, самооценку своих личностных качеств, возможностей, способностей, умений и др. (Галкина, 1986, 2011). В психологической литературе по проблеме самооценки и развития СДУ мы не встречали специальных работ, осуществленных до нашего исследования, впервые проведенного в 1986 г., касающихся взаимосвязи уровней развития этих феноменов.

В психологии процесс оценки и особенно самооценки вообще не принято рассматривать в плане решения своеобразных задач. Исключение, пожалуй, составляет лишь психофизика. Так, например, отмечается, что особенностью произвольного оценивания является то, что оно представляется для субъекта как задача, решение которой связывается с необходимостью осуществления измерительных операций (Понукалин, 1984). Отдельные замечания об этом содержатся также в работах О. К. Тихомирова, указывающего, что мышление часто разворачивается как процесс решения определенных задач, которые могут относиться к области природы, общественной жизни или к самому человеку, к его собственному мышлению (Тихомиров, 1984).

Итак, если самооценку рассматривать как процесс решения особых задач, то встает вопрос об изучении психологического механизма решения этих задач. Для этого необходимо сначала рассмотреть более общие вопросы, касающиеся трактовки пси-

хологического механизма решения творческих задач в целом и задач на самооценку в частности.

В психологии существует большое количество различных понятий и определений задачи (см., например, Гурова, 1976). В данной работе мы придерживаемся представляющегося нам интересным и отвечающим положениям системного подхода понимания задачи как состояния недоорганизованности взаимодействующей системы; процесс решения при этом трактуется как ее доорганизация (Пономарев, 1999).

Изучение процесса решения творческих задач позволило выявить существование нескольких самостоятельных и в то же время тесно связанных друг с другом фаз в функционировании психологического механизма творчества. При решении нетворческих задач смены фаз не происходит, поскольку развитый интеллект реализует готовые логические программы. В ходе экспериментальных исследований решения творческой задачи прослежена смена четырех основных фаз. Первая фаза состоит в приложении к задаче имеющихся знаний, в выработке гипотетических программ решения. Она завершается провалом намеченных программ, обнаружением неадекватности избранных способов достижения требуемого результата. На этой фазе доминируют высшие структурные уровни. На второй фазе происходит интуитивное решение и удовлетворяется возникшая на первой фазе потребность в новизне. Здесь доминируют низшие уровни. Третья фаза заключается в вербализации интуитивного решения при доминировании средних уровней. Четвертая, завершающая фаза состоит в формализации вербализованного решения. Здесь опять, как и на первой фазе, доминируют высшие уровни.

Решение творческих задач осуществляется путем борьбы противоположностей, выступающих в данном случае в виде взаимосвязи структурных уровней организации «решающей системы» (Пономарев, 1976, 1982). Высшие уровни осуществляют функцию управления процессом, здесь же осознаются элементы задачи. Низшие уровни некоторое время являются дезорганизующим началом, так как здесь разбиваются готовые (или выработанные) логические программы, замыслы решений. Вместе с тем подобная дезорганизация несет в себе положительные («созидательные») моменты: в ее процессе приобретает необходимый для интуитивного решения материал («побочные продукты»). Этот материал, возникающий на низших уровнях, постепенно преобразуется и передается на высшие уровни.

Описанная картина весьма демонстративна, однако она отражает крайний (достаточно редкий) из возможных случаев решения творческой задачи, когда осознание задачи происходит на наивысшем уровне, а решение возникает на самом нижнем. Вовлечение в процесс решения

всего диапазона структурных уровней организации системы происходит только в случаях решения творческих задач высокой степени трудности.

Таким образом, решение творческих задач сопровождается сменой доминирующих структурных уровней психологического механизма творчества; согласно общему правилу, задача принимается, осознается на более высоком уровне (подуровне), чем тот, на котором приобретает средство для ее решения (Пономарев, 1982).

Что понимается нами под «психологическим механизмом решения задач на самооценку»?

Понятие «психологический механизм» (впрочем, как и целый ряд других психологических понятий) давно превратилось в своеобразный шаблон, за которым скрывается зачастую различное содержание. Ю. М. Забродин справедливо замечает, что слово «механизм» затерто и его применение часто приводило к тому, что содержательный смысл категории «механизм» ускользал от исследователя. Долгое время под механизмом того или иного психического, психологического явления понималось нечто такое, что необходимо исследовать, опускаясь на более низкий, нежели психологический, уровень анализа. Однако психологический механизм следует рассматривать именно на психологическом, а не на каком-либо другом уровне. Изучение психологического механизма опирается сейчас на принципы системного подхода. В рамках системного подхода анализ психологического механизма должен включать изучение структуры, системного (уровневого) строения, особенностей развития и функционирования изучаемого объекта, его взаимосвязей и места в общей системе психических процессов, явлений. Одним из основных требований является изучение уровневой организации исследуемого объекта в динамике (т. е. в плане развития или функционирования). Таким образом, психологический механизм – это то, что позволяет раскрыть особенности психического отражения, регуляции, общения, взаимодействия людей, оставаясь на психологическом уровне; это разветвление связей между отдельными функциями, отдельными блоками, которые могут быть рассмотрены как психологические подсистемы (Забродин, 1984). Анализ психологического механизма представляет собой конструктивный подход к изучаемому объекту в том случае, если мы не теряем качественной особенности анализа этих объектов, не подменяем психологический анализ каким-либо другим (социологическим, физиологическим и т. д.).

В соответствии с основными принципами системного подхода анализ психологического механизма решения задач на самооценку, с нашей точки зрения, заключается в следующем.

Необходимо выделить ядро (центральное звено, структурное образование), определяющее особенности функционирования изучаемой системы,

под которой здесь имеется в виду целостный процесс решения задач на самооценку. Таким ядром, с нашей точки зрения, является способность действовать «в уме» (СДУ), имеющая уровневое строение (этапы развития СДУ превращаются в структурные уровни ее организации) (Пономарев, 1976). Уровень развития СДУ определенным образом влияет на возникновение тех или иных особенностей процесса и результатов решения различных задач на самооценку. Изучение этих особенностей в зависимости от особенностей, уровня, этапа развития СДУ позволяет, с нашей точки зрения, изучать психологический механизм решения задач на самооценку.

Психологическая характеристика и содержание понятия «способность действовать в уме» (СДУ)

В работах Я. А. Пономарева можно проследить эволюцию понятия «внутренний план действий (ВПД)», или «способность действовать в уме» (СДУ), от специфической особенности человеческого интеллекта, важнейшей характеристики *умственного развития* ребенка, через центральное звено психологического механизма *творческого мышления, интеллекта, творчества* к центральному звену психологического механизма *поведения* человека. В своих ранних работах, говоря об общей способности, необходимой в процессе творчества, он использовал термин «внутренний план действий» (ВПД), который он в то время считал одним из основных критериев развития умственных способностей и интеллекта ребенка (Пономарев, 1967). Внутренний план действий выступал для него как явление, в котором умственная способность выступает не завуалированной конкретным содержанием знаний, приобретенных индивидом, где можно наблюдать не «логику усвоенных знаний», а «логику самого индивида» (Пономарев, 1999). Однако по ряду причин это название, по мнению Я. А. Пономарева, нельзя было считать вполне удачным. Термин ВПД постепенно вытесняется и заменяется на более удачный – «способность действовать в уме» (СДУ). Эту способность Я. А. Пономарев рассматривает как одну из основных характеристик психологического механизма поведения человека (Галкина, 2004).

Ценность понятия СДУ состоит в том, что оно имеет более широкое содержание, чем другие термины, обозначающие какой-либо когнитивный процесс. СДУ – это фундаментальная специфическая составляющая человеческой психики, важнейший показатель умственного развития. Она необходима для успешного осуществления практически любой деятельности, поведения, так как лежит в основе таких важнейших составляющих, как прогнозирование, целеобразование, целеполагание, преобразование объекта деятельности

в соответствии с замыслом, разработка целенаправленных и целесообразных способов достижения цели, их оптимизация. Без достаточно высокого уровня развития СДУ невозможно решать творческие задачи, поскольку данная способность обеспечивает как успех в нахождении интуитивных решений, так и в их вербализации, а затем и формализации (Пономарев, 1976; Галкина, 1986).

С целью определения достигнутого человеком уровня развития СДУ Я. А. Пономарев создал несколько конкретных методик как для детей, так и для взрослых. В их основе лежит единая принципиальная схема, заключающаяся в следующем. Испытуемого обучают какому-либо конкретному действию, а затем дают ему такую задачу, для решения которой необходимо построить систему действий, состоящую из ряда тождественных элементов. Любым элементом этой системы является то действие, которому в начале эксперимента обучали испытуемого. Однако построению самой системы действий его не обучали. Предлагаемые задачи испытуемый может решать по-разному: при опоре на наглядно (внешне) выраженные условия, т. е. действуя непосредственно предметами или действуя представлениями предметов, «в уме». С этой целью поле действия кодируется, т. е. каждой клеточке присваивается свое «имя». Испытуемый выучивает предложенный код и правила перемещения по полю. Его задача – перемещать «в уме» сообразно задаче воображаемый предмет в воображаемом поле словесно заданной ему координатной сетки. Обычно предлагается несколько серий задач. Каждая последующая серия, по сравнению с предыдущей, предъявляет более высокие требования к действиям «в уме» (Пономарев, 1967, 1999; Галкина, 2004).

В результате многочисленных исследований были получены следующие результаты. При исследовании ВПД младших школьников Я. А. Пономарев обнаружил широкие индивидуальные различия в способности действовать во внутреннем плане. На одном полюсе оказались дети, у которых системы действия всецело определялись «логикой внешней ситуации». Они справлялись лишь с самыми простейшими задачами, действуя при этом исключительно во внешнем плане. Такие испытуемые не могли подчинить свои действия задаче, выраженной в словесной форме. На другом полюсе расположились дети, анализирующие структуру задачи, строящие план ее решения и реализующие его затем без явных проб и ошибок. Своими действиями они напоминали интеллектуально развитых взрослых. Промежуток между этими полюсами не был пустым, поскольку данные полюса представляют собой лишь начальные и конечные звенья единой цепи индивидуальных различий в уровне развития ВПД. Было принято, что звенья этой цепи и есть отдельные этапы развития внутреннего плана действий.

Я. А. Пономарев выявил и экспериментально доказал существование пяти таких этапов, каждый из которых достаточно резко отличался один от другого и в то же время был пластично связан с соседним. *Первый этап* является фоновым, исходным. Дети этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых в словесно выраженной задаче. На *втором этапе* – репродуцирования – задачи решаются также только во внешнем плане, но во внутреннем плане возможна репродукция готового решения. На *третьем этапе* появляется способность манипулировать представлениями вещей, но еще не удается в достаточной мере подчинить эти манипуляции требованиям словесно поставленной задачи. На *четвертом этапе* такое подчинение оказывается возможным. Найденное решение кладется в основу плана повторных действий, каждое из которых теперь строго соотносится с требованиями задачи. *Пятый этап* характеризуется полным развитием СДУ. С самого начала строится план, программа системы действий; каждое действие строго соотносится с требованиями задачи (Пономарев, 1967).

При диагностике уровня развития СДУ у детей чаще всего используется методика «Игра в классики» (Пономарев, 1967; Галкина, 1986), суть которой заключается в следующем. В начале опыта ребенка просят рассказать, как нужно играть «в классики». Прослушав его рассказ, ему объясняют модификации, внесенные в эту игру. На листе бумаги чертится квадрат, разбитый на девять одинаковых клеток, это и есть участок «дорожки», на которой расчерчены «классы».

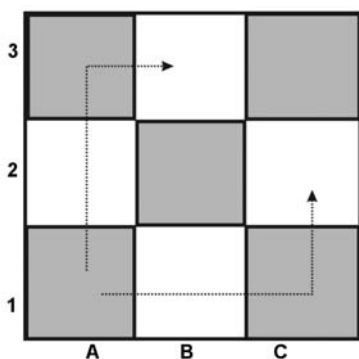


Рис. 1. Стимульный материал для методики «Игра в классики»

Так как прыгать придется мысленно («в уме»), каждая клеточка обозначается. Для этого используется принятая в шахматах нотация. Испытуемый заучивает «имена» клеток (a1, a2, a3; b1, b2, b3; c1, c2, c3). Затем ему сообщают новые правила игры, которые даются в виде следующей инструкции: «Первую клетку, с которой начинается игра и на которую ты должен, прежде всего, встать, я тебе укажу; „прыгать“ можно только через две клетки на третью в любом из двух направлений – по часовой стрелке и против; клетку, на которой стоишь, – не счита-

ть (так в шахматах ходит конь). Считать средний квадрат и вставлять на него нельзя. Ты сначала выполнишь тренировочные упражнения (в ходе которых испытуемый должен попасть на все дозволенные клетки и окончательно усвоить модифицированные правила игры), а потом мы начнем решать настоящие задачки. Я буду тебе говорить, на какой клеточке ты стоишь и на какую клеточку тебе надо будет „прыгнуть“, соблюдая правила нашей игры. Будут задачки, которые можно решить в 2, 3, 4 хода. Твоя задача – попасть на заданную клеточку; числом ходов я тебя не ограничиваю – ходи, как ты хочешь, но будет лучше, если задачку ты решишь наиболее коротким, простым способом, используя меньшее число ходов».

Вначале ребенок должен был решать задачи, не глядя на листок, «в уме». Если ему это было не по силам, то давался листочек с нарисованным квадратом, и ребенок решал задачку, глядя на него. Задачи были разной степени сложности: «двухходовки», «трехходовки», «четырёхходовки», а также «задачи с блоками» (ближним и дальним). В качестве основных использовались следующие задачи:

- 1) попасть с a1 на c1 («двухходовка»), с a1 – на b1 («трехходовка»), с a1 – на c3 («четырёхходовка»);
- 2) задачи «с блоками»:
 - с «ближним блоком» (попасть с a1 на c3, если b3 или с 2 закрыты);
 - с «дальним блоком» (попасть с a1 на c3, если a2 или b1 закрыты).

В ряде случаев в эксперименте использовались так называемые зеркальные варианты этих задач.

Процедура диагностирования этапа развития СДУ заключается в следующем.

С тренировочным упражнением не справляются те дети, которые находятся на *первом этапе*: они не могут уверенно выполнить исходное действие («прыгать через две клетки на третью»).

С остальными испытуемыми опыт проводится таким образом. Листок с рисунком девяти клеток убирается, ребенку предлагается попасть «в уме» с клетки a1 на клетку c1. Ребенок сообщает экспериментатору, на какую клетку он «прыгнул» с клетки a1 (клетка b3), чтобы достичь клетки c1. Если эта задача оказывается для испытуемого невыполнимой, ему возвращается рисунок с просьбой повторно попытаться решить задачу, но уже глядя на рисунок. Затем листок с рисунком снова убирается, и испытуемый должен рассказать, как он только что решил задачу. Верная репродукция «в уме» найденного с помощью рисунка решения в таких обстоятельствах указывает на *второй этап* развития СДУ. Для уточнения диагноза следует дать еще несколько аналогичных двухходовых задач (например, попасть с c2 на b3; с a3 – на c3; с a3 – на b3; с c2 – на a3). При этом выясня-

ется доступный для испытуемого объем действий. Задачи следует давать до тех пор, пока не появится четкий диагноз.

Решение испытуемым какой-либо из только что описанных задач сразу же, без помощи чертежа («в уме») указывает на то, что СДУ данного ребенка находится не ниже третьего этапа развития. Для уточнения диагноза в таком случае используется серия задач «с блоками». Например, ребенка просят попасть с клетки a1 на клетку c3, но при условии, что клетка a2 «закрыта», поэтому на нее нельзя вставать. Задачу надо решить безошибочно с первой же попытки. Решение одной такой задачи еще ни о чем не говорит: оно может быть получено случайно, поэтому следует предложить ребенку несколько аналогичных задач, включая в них и фактически нерешаемые (например, в описанной задаче «закрыта» не только клетка a2, но и b1).

Дети, которые в задачах с «блоками» допускают бессистемные ошибки, относятся к третьему этапу развития СДУ, а те, которые справляются с такими задачами после одной или двух попыток, – к четвертому этапу. И наконец, дети, решающие задачи с «блоками» во всех случаях безошибочно, относятся к пятому этапу.

Диагностирование этапа развития СДУ испытуемые рассматривали как решение шахматных задач или начальное обучение игре в шахматы. Такое отношение детей к данной методике позволяет снять напряженность, скованность, отрицательные эмоции, которые возникают в случае неуспеха, если дети считают, что изучаются их умственные способности, интеллектуальное развитие (Пономарев, 1967; Галкина, 1986, 2004).

Проведя цикл экспериментальных исследований, Я. А. Пономарев пришел к выводу, что *этапы развития СДУ не исчезают бесследно – они сохраняют свои отчетливые следы в развитом психологическом механизме интеллекта. Эти следы превращаются в структурные уровни его организации и проявляются затем в виде функциональных ступеней решения творческих задач.* Таким образом, был сформулирован теперь уже хорошо известный психологический закон ЭУС: «*Этапы–Уровни–Ступени*». Достаточно очевидно, что в основе этого закона лежат основные принципы системного подхода.

Важным является вопрос о факторах, влияющих на развитие СДУ.

Проблема факторов, влияющих на развитие СДУ, несмотря на свою актуальность, является пока еще недостаточно изученной. В психологической литературе описаны четыре фактора, оказывающие определенное влияние на развитие СДУ: общение, обучение и воспитание, овладение речью, усвоение предметных действий. Эти факторы можно сгруппировать, выделив среди них основные, ведущие. В группу основных факторов,

с нашей точки зрения, входят общение и единый процесс обучения и воспитания. Овладение речью и усвоение предметных действий также играют большую роль в становлении СДУ, но они оказывают влияние вместе с предыдущими факторами и через них, поскольку сами возникают и развиваются в процессе общения, обучения и воспитания.

На тесную связь развития СДУ с особенностями общения, обучения и воспитания указывает, в частности, распределение детей младшего школьного возраста по всем этапам развития этой способности, что в данном случае свидетельствует о незначительной роли возрастного фактора (фактора созревания). Кроме того, у одних детей определенного возраста наблюдается бурное, стремительное развитие СДУ, значительно опережающее ход среднего развития, а у других детей того же возраста, наоборот, происходит затухание в начале интенсивного, быстрого роста этой способности. Роль общения в процессе становления СДУ изучена явно недостаточно. Однако некоторые авторы ставят вопрос о большом значении особенностей общения с детьми на разных возрастных этапах (в том числе и на самых ранних) на процесс развития СДУ (Пономарев, 1967; Новоселова, 1978; Болбочану, 1983). Общение, как правило, требует решения различных познавательных задач (которые включают и своеобразные творческие, теоретические задачи), возникающих в процессе взаимодействия ребенка с взрослым. Поэтому логично предположить, что оно оказывает влияние и на развитие этой общей способности, которая лежит в основе решения широкого круга творческих, теоретических задач. СДУ, как известно, является такой общей способностью. Влияние общения на развитие СДУ, возможно, связано и с тем, что в процессе общения происходит как овладение речью, так и усвоение предметных действий (Пономарев, 1967; Рузская, 1974; Эльконин, 1978).

В ряде исследований делается особый акцент на роли речи в становлении СДУ (Лурия, 1974; Пономарев, 1967; Брунер, 1977), поскольку речь помогает развитию у ребенка способности обобщать, выделять существенные признаки явлений, дифференцировать их, осуществлять перенос действий и т. д. Отмечается и большая роль усвоения предметных действий, а также решения различных практических задач в развитии способности действовать во внутреннем плане (Пономарев, 1967; Новоселова, 1978), ведь с их помощью ребенок учится ориентироваться в окружающем мире, обобщать и выделять разные стороны предметов, явлений.

В настоящее время наиболее изучена роль обучения и воспитания в развитии СДУ. Один из эффективных путей выявления роли обучения и воспитания – это специальный анализ случаев задержки развития СДУ (ВПД) (Пономарев, 1967). Выявлен целый ряд причин задержек этого

развития. Все выявленные причины можно подразделить на две группы: функциональные и органические. Класс функциональных причин является достаточно широким и пока еще далеко не все причины этого класса вскрыты и проанализированы. Удалось обнаружить два вида функциональных причин. К первому виду относятся наиболее распространенные причины, заключающиеся в обыкновенной несформированности СДУ, что связано с особенностями деятельности детей и встающими перед ними задачами. Чаще всего данный комплекс причин встречается у детей, воспитывающихся в таких условиях, где налицо дефицит общения (в первую очередь, речевого) с взрослыми. Для детей с обыкновенной несформированностью СДУ характерно недоразвитие речи, отсутствие необходимого уровня познавательной мотивации и произвольности поведения. Характеризуя общее развитие этих детей, отметим, что оно несколько ниже среднего, но при этом у них может быть неплохо развит практический интеллект. Для «подтягивания» уровня развития СДУ у таких детей в условиях школы и семьи практически нет особых препятствий: необходимо уделять как можно больше внимания развитию речи, использовать дидактические игры, создавать такие ситуации, в которых ребенок должен решать различные теоретические, в том числе и творческие задачи. Эти общие средства обычно дают положительные результаты. Однако в некоторых случаях они оказываются недостаточными и малоэффективными для организации сдвигов в уровне развития СДУ. Анализ этих случаев позволил выявить группу детей с резкой задержкой развития СДУ и, соответственно, другого вида функциональных причин.

Второй вид функциональных причин характерен для детей, у которых было выявлено отсутствие ряда важных навыков ориентации во времени и пространстве. Достаточно очевидно, что эти причины также связаны с особенностями общения, воспитания, деятельности ребенка в период раннего и дошкольного детства. Этим детям, как и предшествующей группе, свойственно недоразвитие познавательных мотивов, произвольности поведения, однако недоразвитие речи у детей не является типичным. Речь у них может быть внешне достаточно развитой, недоразвитым оказывается «практический интеллект».

По сравнению с первой группой причин (простая несформированность СДУ), вторая группа имеет более сложную природу, и устранять эти причины значительно труднее. Отсутствие научного знания о достаточном составе навыков пространственно-временной ориентировки и их системе является препятствием для ликвидации рассматриваемых задержек развития. Действовать здесь приходится пока чисто эмпирически, тем не менее, определенные положительные результаты все же

могут быть получены. Однако у некоторых испытуемых с резкой задержкой развития СДУ никакими средствами не удается добиться сдвигов в уровне развития. Скорее всего, здесь имеет место органическая аномалия (группа органических причин). Вопрос о диагностике состояний, пограничных с явной дефективностью, остается недостаточно изученным. Вполне возможно, что даже в случаях выраженной органической аномалии можно найти средства и пути ее компенсации, тем самым не ставя однозначно вопрос о дефективности. Заключительный анализ проблемы факторов, влияющих на СДУ, хотелось бы отметить, что, по всей видимости, спектр выявленных к настоящему моменту причин задержки и условий, благоприятствующих ее развитию, является далеко не полным.

Так, проведенное нами исследование (Галкина, 1986) дает основание говорить о существовании еще одного важнейшего фактора, влияющего не только на ход развития способности действовать «в уме», но и на процесс формирования и функционирования психологического механизма решения задач на самооценку. Таким фактором, с нашей точки зрения, является степень физической активности ребенка в раннем детстве, безусловно связанная с особенностями общения с ним взрослых в этот решающий для развития всей личности ребенка период.

Таким образом, в ходе анализа нами были рассмотрены некоторые теоретические положения, позволяющие предположить, что самооценку можно определить как решение своеобразных задач, в основе решения которых лежит СДУ, и что от уровня развития этой способности зависят многие особенности процесса и результатов решения этого класса задач.

Анализ литературы по проблемам онтогенеза самооценки и СДУ привел к выявлению еще целого ряда интересных фактов и закономерностей, позволяющих теоретически подкрепить наше предположение о зависимости особенностей решения различных задач на оценку и самооценку от уровня развития СДУ. Рассмотрим некоторые из них.

Итак, выше уже говорилось о том, что самооценка – своеобразный итог самопознания, отражающий его уровень. Самопознание – это сложный многоуровневый процесс, который в самой общей форме можно разделить на два основных уровня (Чеснокова, 1977, с. 95–96).

Первый уровень характеризуется тем, что самопознание осуществляется через различные формы соотнесения себя с другими людьми, т. е. человек опирается в основном на внешние моменты, включая себя в сравнительный контекст с другими. В итоге наблюдения за собой и другими происходит выделение определенных качеств, которые затем переносятся на себя, в результате чего обнаруживается степень их присутствия в пространстве собственной психики, выраженность,

уровень развития и т.д. Подчеркивается, что перенос в случае самопознания имеет тот же способ действия, что и перенос вообще, в частности, при решении задач. Метод, примененный при решении определенной задачи, затем применяется к задачам иного типа. Перенос предполагает осознание метода в общем виде, вне связи с той конкретной задачей, к которой он вначале применялся. На первом уровне самопознания складываются единичные образы самого себя, своего поведения, «привязанные» к конкретной ситуации, к конкретному общению. Здесь еще нет целостного понимания себя. Основными внутренними приемами самопознания на первом уровне являются самовосприятие и самонаблюдение.

По мере интеллектуального развития ребенок из оценок себя окружающими постепенно вычленяет критерии и способы оценивания другого и переносит их на себя. Начинается процесс опосредствования их собственным знанием себя.

На втором уровне самопознания соотнесение знаний о себе происходит уже не в рамках «„Я“–Другой» (как на первом уровне), а в рамках «„Я“–„Я“», т.е. человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, сформированными ранее на первом уровне. Происходит усложнение способов изучения собственного внутреннего мира. Ведущими внутренними приемами здесь становятся самоанализ и самоосмысливание, опирающиеся на самовосприятие и самонаблюдение. Постепенно возникает обобщенный образ своего «Я», складывающийся из многих единичных, конкретных, ситуативных образов «Я». Этот образ выражается в соответствующем понятии о себе. Обобщенному образу, сложившемуся на втором уровне самопознания, свойственно постоянное внутреннее движение, обогащение новыми знаниями, коррекция практикой в течение всей жизни человека.

Нам кажется достаточно очевидным, что анализ особенностей онтогенеза самопознания позволяет провести некоторую аналогию с особенностями онтогенеза СДУ, которые проявляются в процессе решения задач. Указывалось, что на первом уровне самопознания человек, чтобы оценить себя (чтобы решить задачу на оценку самого себя) опирается на внешние моменты (Чеснокова, 1977, с. 95). Но ведь человек, находящийся на начальных этапах, уровнях развития мыслительных процессов (I и II этапы развития СДУ), при решении задач тоже всегда опирается сначала на внешние средства, наглядно выраженные условия, поскольку внутренние средства, необходимые в процессе решения, у него еще просто не сформировались (Пономарев, 1976). Для второго уровня самопознания характерно усложнение способов изучения собственного внутреннего мира. Здесь опять прослеживается аналогия: в процессе развития СДУ постепенно появляется возможность решать задачу,

опираясь на внутренние средства; решение задачи переходит во внутренний план, человек оперирует уже сложившимися понятиями, представлениями, он решает задачу «в уме». Говоря же о процессе переноса в самопознании, И.И. Чеснокова подчеркивает, что он имеет тот же способ действия, что и перенос при решении вообще любых задач (Чеснокова, 1977, С. 95).

Сказанное выше и позволяет предположить, что процесс самопознания и самооценки можно рассматривать как процесс решения своеобразных задач. Решение этих задач подчиняется тем же законам, что и решение любых других задач. Особенности же процесса решения вытекают из специфики развития интеллектуальной сферы человека, психологического механизма интеллекта.

Рассматривая особенности развития процесса самосознания в целом и отдельных его составляющих в частности, хотелось бы отметить следующее. Многие психологи подчеркивают, что развитие психических функций (интеллектуальных, волевых, эмоциональных и др.) к концу дошкольного возраста поднимает самопознание ребенка на такой уровень, при котором становится возможным появление собственной, достаточно устойчивой самооценки, более или менее объективно отражающей реальное состояние развития ребенка. Отмечается, что в этом же возрасте (6–7 лет) появляется способность планировать и выполнять действия во внутреннем плане, про себя («в уме») (там же, С. 63). Это же, в свою очередь, предполагает формирование умения рассматривать, оценивать свои мысли как бы со стороны, что лежит, как известно, в основе рефлексии, благодаря которой ребенок анализирует свои суждения с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности. Делается вывод, что способность к произвольному поведению, основанная на осознании своих возможностей и включающая различные формы мыслительной работы, становится признаком совершенствования регуляторной функции самосознания ребенка (там же). О связи рефлексии с особенностями процесса и результатов решения задач на самооценку личностных качеств уже говорилось выше при анализе исследования А.В. Захаровой и М.Э. Боцмановой.

Следует отметить следующее совпадение: в возрасте 6–7 лет, по данным Я.А. Пономарева (1967, 1976), ребенок может и часто достигает II этапа развития СДУ; более того, у некоторых детей обнаруживался даже III этап. Несколько детей по уровню развития этой способности приближались к IV этапу. Однако среди детей в возрасте первой половины пятого года не удалось найти таких, которые смогли бы овладеть условиями задачи, предъявляемой в эксперименте. Не удалось выявить также «пятилеток», у которых развитие СДУ соответствовало бы II этапу.

Изучая особенности самосознания в подростковом возрасте и подчеркивая возрастание роли самооценки как регулятора деятельности, И.И. Чеснокова пишет, что в этом возрасте мыслительные процессы достигают высокой степени совершенства; это создает условия для более сложных и обобщенных форм самопознания (Чеснокова, 1977, С. 132). Таким образом, достаточно очевидно, что умение объективно и адекватно оценивать свои достижения связано с относительно высоким уровнем интеллектуального развития. Поскольку СДУ является центральным звеном психологического механизма интеллекта, логично предположить, что особенности развития этой способности определенным образом связаны с особенностями процесса самопознания и самооценки.

Выше были проанализированы факторы, влияющие на развития СДУ. Достаточно очевидно, что все указанные факторы (общение, обучение и воспитание, овладение речью, усвоение предметных действий) влияют на развитие не только СДУ, но и процесса самосознания в целом и самооценки в частности. Мы выделяем еще один фактор, влияющий как на процесс развития личности ребенка, так и на становление у него СДУ. Это фактор активности в раннем детстве.

Рассматривая особенности развития самооценки в младшем школьном возрасте, можно отметить, что применение среднестатистического подхода (при котором происходит усреднение, игнорирование больших индивидуальных различий) приводит не только к утере целого ряда важных экспериментальных факторов, но и к искажению реальной картины развития. Это, в свою очередь, не позволяет вскрыть истинные причины, механизмы, лежащие в основе изучаемых явлений. Для изучения особенностей решения задач на самооценку в младшем школьном возрасте нам представляется целесообразным применять методы, позволяющие тщательно качественно анализировать каждый индивидуальный вариант развития, обращая при этом особое внимание на анализ редких, нетипичных для этого возраста случаев¹.

В связи с этим обратим внимание еще на одно интересное совпадение. Я. А. Пономарев (1967, 1976) показал, что у большинства младших школьников развитие СДУ не превышает III этапа. Незначительный же процент детей этого возраста уже достиг IV–V этапов развития СДУ. Существует распространенная точка зрения, что для самооценки детей в возрасте 7–11 лет типичными, характерными чертами являются недифференцирован-

ность, неустойчивость, неадекватность, необоснованность и т. п. Нетипичны же в этом возрасте случаи самооценки с прямо противоположными чертами. Детей с такой самооценкой здесь мало. При среднестатистическом подходе эти нетипичные случаи фактически исключаются из анализа, поскольку они не попадают в среднюю часть кривой нормального распределения Гаусса. Таким образом, исключается и возможность выявления действительных механизмов, лежащих в основе как типичных, так и нетипичных для этого возраста случаев самооценки.

Наше предположение состоит в том, что типичные для младшего школьного возраста черты самооценки присущи детям, у которых уровень развития СДУ не превышает III этапа, поскольку таких детей здесь большинство. Нетипичные же для этого возраста случаи самооценки относятся к детям с IV–V этапами развития СДУ, поскольку таких детей здесь меньшинство.

Необходимо отметить, что, общая самооценка личности складывается из более мелких (частных, ситуативных) самооценок различных сторон ее психического мира, ее нравственных ценностей, отношений, возможностей и т. д. Наша задача не заключалась в изучении общей, глобальной самооценки. Проведенное нами исследование было направлено на изучение особенностей решения таких более частных задач, как задачи на самооценку личностных качеств, способностей, умений, возможностей и результатов выполнения конкретных учебных и игровых заданий, успехов, неудач, ошибок и т. д. Вполне очевидно, что в основе самооценки какого-либо качества личности (или самооценки полученного результата) лежит более общая самооценка, определенное отношение личности к себе. Таким образом, изучая особенности многих частных самооценок, мы можем составить некоторое представление и о глобальных самооценках личности.

Опираясь на сказанное, мы выдвинули следующие гипотезы нашего исследования:

- если человек способен решать задачи определенной степени трудности в какой-то одной области, то и в области «самого себя» он имеет потенциальные возможности решать аналогичные по трудности задачи;
- в основе решения этих задач лежит та же способность действовать «в уме».

Отсюда следует предположение, что разным уровнем развития СДУ можно объяснить те значительные различия, которые наблюдаются в способах оценивания и самооценивания или иначе – в решении различных задач на оценку чего-либо и самооценку.

В соответствии с выдвинутыми гипотезами целью нашего исследования стало изучение психологического механизма решения широкого

¹ Вспомним слова Б. Г. Ананьева (1969), который подчеркивал, что, несмотря на то, что в исследовании исключений бывает немного, их нельзя обходить стороной, поскольку они стимулируют поиски подходов к человеку как к индивидуальности.

круга задач на самооценку и выявление особенностей его функционирования у детей в возрасте от 7 до 11 лет. Эта общая цель, а также выдвинутые гипотезы поставили перед нашим исследованием основную задачу, заключающуюся в изучении особенностей процесса и результатов решения различных задач на самооценку в зависимости от особенностей, уровня развития центрального звена психологического механизма интеллекта и поведения человека – СДУ.

Конкретные задачи проведенного эмпирического исследования определялись его основной задачей и гипотезами. Они состояли в следующем:

- 1) определить у всех детей уровень (этап) развития СДУ;
- 2) изучить у каждого ребенка особенности процесса и результатов решения широкого круга задач на самооценку;
- 3) провести сравнительное исследование особенностей решения различных задач на самооценку детьми с разным уровнем (этапом) развития СДУ и на этой основе выявить психологический механизм решения указанных задач;
- 4) определить влияние фактора активности в раннем детстве на процесс развития СДУ и самооценки.

Обоснование выборки испытуемых

В данном исследовании участвовало 128 испытуемых (63 девочки, 65 мальчиков) в возрасте от 7 до 11 лет, т. е. младшие школьники, учащиеся 1–4 классов общеобразовательных школ г. Москвы.

Младший школьный возраст (7–11 лет) был выбран по ряду причин. Во-первых, установлено (Пономарев, 1967, 1976), что в этом возрасте, с одной стороны, происходит интенсивное развитие способности действовать «в уме», с другой стороны, встречается наибольший разброс индивидуальных различий в уровне ее развития (а также значительный разброс и в особенностях решения различных задач на оценку и самооценку). Это означает, что у детей этого возраста наблюдаются все этапы развития СДУ, начиная с первого и кончая пятым (ни в каком другом возрасте такого разброса не встречается). Во-вторых, известно, что самооценка – достаточно «интимное» образование взрослой личности и в исследованиях может сильно искажаться из-за эффектов социальной желательности. Дети же 7–11 лет являются в этом отношении более «чистыми», «наивными» испытуемыми, которым, как правило, свойственно доверительное отношение к взрослому (экспериментатору). В-третьих, в соответствии с одним из основных принципов отечественной психологии – принципом развития, требующим рассмотрения явлений в процессе их становления, младший школьный возраст в этом отношении очень

удобен, поскольку это период бурного развития многих психических функций, образований, в том числе СДУ и самооценки.

Общая схема и процедура исследования заключалась в следующем: в соответствии с выдвинутой гипотезой, целью и задачами, наше исследование состояло из трех блоков, или этапов. В каждом блоке использовался свой собственный методический аппарат.

Цель первого блока – диагностика степени (этапа) развития СДУ у каждого ребенка и группировка испытуемых в соответствии с выявленными показателями. Использовалась методика «Игра в классики» (подробно описана выше), диагностирующая пять этапов развития способности действовать «в уме».

Цель второго блока – изучение особенностей решения специфических задач на самооценку, сенсомоторных задач в ситуации прогнозирования достигаемых результатов и группировка всех детей в соответствии с выявленными особенностями. Использовалась новая аппаратная методика «Прогноз», задуманная и созданная автором совместно с Я. А. Пономаревым (Галкина, 1986).

Цель третьего блока – изучение особенностей решения широкого круга задач на самооценку и особенностей активности ребенка в раннем детстве, группировка детей в соответствии с выявленными особенностями. Использовался комплекс модифицированных методик:

- «Выбор ролей» (Захарова, Андрущенко, 1981);
- «Мое будущее» (Липкина, 1976);
- «Три желания» (Амонашвили, 1975);
- методика Дембо-Рубинштейн (в нашем варианте шкалы: «ум», «счастье», «доброта», «характер», «честность», «щедрость», «дружба», «рисование», «физкультура»);
- ряд методических приемов, направленных на изучение особенностей оценки и самооценки своих возможностей и результатов выполнения различных учебных и игровых заданий (особое внимание уделялось изучению отношения испытуемых к допускаемым ошибкам, недостаткам, школьным оценкам) (Галкина, 1986);
- для изучения особенностей активности ребенка в раннем детстве использовалась специальная анкета для родителей «Мой ребенок», разработанная автором совместно с М. И. Воловиковой (Галкина, 1986, 2011);
- изучались также особенности поведения, взаимоотношения, взаимодействия испытуемых в реальных условиях их жизнедеятельности;
- проводился сбор объективных данных о каждом испытуемом, разбор характеристик, даваемых учителем;
- использовались также методы целенаправленного наблюдения, опроса, беседы, «дума-

ния, рассуждения вслух» (Дункер, 1965; Рубинштейн, 1999; Брушлинский, Воловикова, 1983; и др.).

Результаты исследования

В каждом блоке исследования участвовали все 128 учащихся младшего школьного возраста, которые прошли обследование по всем методикам.

После обработки всех полученных нами результатов было проведено *сравнительное исследование* особенностей решения различных задач на оценку и самооценку детьми с разным уровнем развития способности действовать «в уме» и разной степенью активности в раннем детстве.

Проведенное сравнительное исследование позволяет констатировать, что *существует определенная зависимость между уровнем развития СДУ и особенностями решения различных задач на самооценку, а также степенью активности ребенка в раннем детстве, наличием эмоционального контакта в семье и процессом развития СДУ и самооценки.*

Показано, что все дети, достигшие I этапа развития СДУ, фактически не справляются с решением широкого круга задач на самооценку. Они не проявляют познавательной активности ни в экспериментальных ситуациях, ни в реальных условиях жизнедеятельности. У детей с I этапом практически никогда не возникает проблемных ситуаций в отношении самих себя: имеющиеся у них уровень интеллектуально-мотивационного развития и знания о себе не позволяют им понять предлагаемые задачи на самооценку. Достаточно очевидно, что в таких условиях проблемная ситуация просто не возникает (см. например, Матюшкин, 1972; Брушлинский, Воловикова, 1983; Тихомиров, 1984; Завалишина, 1985; и др.). У детей с I этапом развития СДУ зафиксированы случаи отказа («ухода») от задачи. Изучение таких отказов не менее важно, чем исследование акта принятия задачи и процесса ее решения (Тихомиров, 1984). Случаи «ухода» наблюдаются в таких ситуациях, когда задача ребенку либо абсолютно неинтересна (т. е. не происходит связывания задачи с некоторой уже существующей, актуализированной в данной ситуации или целенаправленно создаваемой экспериментатором, психологом мотивационной структурой), либо же слишком для него лично, эмоционально значима. В последнем случае ребенок чувствует себя крайне беспомощно, растерянно, находится в состоянии фрустрации (начинает хныкать, говорит, что ему уже пора домой, на урок или же просто надолго замолкает, не отвечает на вопросы, надувается, смотрит в другую сторону и т. п.).

Самооценки детей, развитие СДУ которых не превышает I этапа, в целом характеризуются неадекватностью, неустойчивостью, ситуативно-

стью, необоснованностью, необобщенностью, недифференцированностью. Самооценки и оценки других у них носят всецело эмоциональный характер. Дети копируют оценочные суждения взрослых, которые они берут за основу своих собственных самооценок без какой-либо коррекции. Они имеют выраженную отрицательную популярность в классе; серьезные трудности во взаимоотношениях со сверстниками, родителями, учителями. В раннем детстве они все были мало активны; с ними редко общались родители. Сенсомоторные задачи и задачи на прогностическую самооценку решаются ими на очень низком уровне; экспериментальное задание (в методике «Прогноз») они воспринимают только как игровое; здесь доминирует «внешняя» мотивация, в частности мотивация социальной оценки. В процессе решения указанных задач исходная мотивация не «обрастает» дополнительными мотивами: не зафиксировано ни одного случая проявления познавательной мотивации в процессе выполнения экспериментального задания.

Дети, достигшие II этапа, в целом тоже плохо справляются с решением задач на самооценку: наблюдаются отказы («уходы») от некоторых задач; зафиксировано непонимание требований, условие задачи. Однако данная группа детей не является в этом смысле однородной. Здесь есть случаи относительно верных, адекватных решений задач на самооценку, в первую очередь, личностных качеств. Эти учащиеся эмоционально проникают в задачу и интуитивно решают ее (хотя и не могут осознать способ решения). При решении задач на самооценку личностных качеств (причем только этих задач) у них иногда наблюдаются сдвиги в мотивационной сфере: исходная мотивация социальной оценки (например, заслужить похвалу экспериментатора) слегка «обращается» познавательной мотивацией (дети спрашивают, кто придумал такие интересные задачи, пытаются объяснить, чем они понравились, предлагают сказать учительнице, чтобы она тоже давала на уроках подобные задачи и т. п.). Однако «ростки» познавательной мотивации здесь пока еще очень слабые; без специальной «подкормки» они быстро «вянут». Во всех остальных случаях у этих детей доминирует «внешняя» мотивация. Дети, демонстрирующие элемент интуитивной адекватности при самооценке личностных качеств, обычно имеют хороший эмоциональный контакт с родителями; у них не возникает серьезных трудностей во взаимоотношениях со сверстниками, учителем; они пользуются положительной популярностью в классе. В раннем детстве все они имели среднюю степень активности. Однако сразу отметим, что не все дети со средней степенью активности справляются с решением указанных задач. В целом большинство (66,67%) детей, достигших II этапа развития СДУ, имели в раннем

детстве низкую степень активности. Эти же дети обычно хуже остальных решают различные задачи на самооценку, а также сенсомоторные задачи и задачи на прогностическую самооценку в ситуации прогнозирования достигаемых результатов, однако эти задачи решаются ими несколько успешнее, чем детьми с I этапом развития СДУ. Все дети со II этапом воспринимают экспериментальное задание (в методике «Прогноз») только как игровое. В целом же для самооценок и оценок детей, достигших II этапа, характерны примерно те же особенности, что и для самооценок детей с I этапом.

Учащиеся, достигшие в развитии СДУ III этапа, продемонстрировали чрезвычайно широкий спектр особенностей решения различных задач на самооценку. Здесь выявлены представители практически всех «самооценочных» подгрупп. В целом все эти дети определенным образом справляются с решением предлагаемых задач. Заметен прогресс в успешности их решения (по сравнению с детьми, развитие СДУ которых не превышает II этапа). Здесь не зафиксировано непонимания требований и условий задачи; редки случаи «ухода» от задачи. Очевидно, можно говорить о «связывании» задач на самооценку с существующей у детей мотивационной структурой. Процесс решения задач на самооценку превращается для некоторых из них в разрешение проблемных ситуаций. Видимо, III этап развития представляет собой тот интеллектуально-мотивационный уровень, при котором для ребенка в принципе становится возможным создание проблемных ситуаций в отношении самого себя. В ряде случаев (которых здесь значительно больше, чем у детей с II этапом СДУ) отмечается эмоциональное проникновение в задачу (уже не только на самооценку личностных качеств) и ее интуитивное решение. Такая своеобразная «эмоциональная смелость» характерна для детей, имевших в раннем детстве либо высокую, либо среднюю степень активности и интенсивное, насыщенное общение, хороший эмоциональный контакт с родителями на последующих этапах онтогенеза. У этих детей, по сравнению с такими же, но имеющими II этап развития СДУ, заметен рост адекватности самооценки, ее дифференцированности, устойчивости; появляются попытки обосновать найденное решение, выделить его способы. При решении различных задач на самооценку, в том числе и на прогностическую самооценку, а также сенсомоторных задач в ситуации прогнозирования достигаемых результатов, наблюдаются «сдвиги» в мотивационной сфере: при доминировании «внешней» мотивации частично актуализируется и познавательная мотивация (причем это особенно характерно для решения задач в ситуации прогнозирования достигаемых результатов). Однако сразу оговоримся, что это характерно только для части детей с III этапом развития СДУ; они обычно значитель-

но успешнее других решают указанные задачи. У этих же детей в раннем детстве была либо высокая, либо средняя степень активности и более высокая, чем у других, интенсивность общения с взрослыми. Они же, как правило, имеют и более высокую положительную популярность в классе; у них достаточно редко возникают трудности в общении.

Экспериментальное задание (в методике «Прогноз») дети, достигшие III этапа, обычно рассматривают как игровое, но иногда они воспринимают его и как решение своеобразной задачи.

Группа детей с этим этапом развития чрезвычайно интересна для анализа, поскольку здесь обнаружено наибольшее количество сложных, многовариантных, многофакторных зависимостей, определяющих то или иное качество самооценки. Дети с третьим этапом СДУ – яркая иллюстрация методологического принципа, согласно которому развитие личности в целом и отдельных ее сфер в частности выступает как постепенный процесс перехода потенциального в актуальное и актуального – в потенциальное¹ (см., например, Артемьева, 1981; Асеев, 1976; Анцыферова, 1978; Пономарев, 1976; и др.). То, что было «потенциальным» у детей со II этапом (редкие случаи успешных интуитивных решений задач на самооценку личностных качеств), постепенно превращается в «актуальное» у детей, достигших III этапа (значительный рост количества таких решений). То же, что было «актуальным» у испытуемых со II этапом (большое количество неудачных, неверных решений), не исчезает бесследно, а оставляет свои «следы» (т. е. переходит в «потенциальное») у тех, кто демонстрирует III этап (случаи «слабых», неверных решений). Это показывает, что процесс развития заключается не в наслаивании, а в новообразованиях с перестройкой ранее существовавшего (Мясищев, 1960). Новообразования же каждого уровня, каждой стадии развития личности продолжают развиваться и формироваться, включаясь в состав последующей стадии или более высокого уровня развития (Анцыферова, 1978). Образно говоря: слабые, немногочисленные «росточки» интуитивной адекватности при решении задач на самооценку личностных качеств у детей со II этапом превращаются в «поросль», «подлесок» адекватности, устойчивости, дифференцированности у детей с III этапом. У учащихся же, достигших IV–V этапов, эта «поросль» уже превращается в «густой лес» логической (когнитивной) адекватности, обоснованности, рефлексивности, устойчивости, обобщенности, дифференцированности самооценки. Ту же самую аналогию можно провести и в отношении познавательной активности, познавательной мо-

¹ Этот принцип позволяет рассматривать личность в движении и изменении, а не только через характеристики уже сложившихся, сформированных качеств и особенностей (Артемьева, 1981).

тивации и направленности учащихся, достигших разных этапов развития СДУ.

Для всех детей с IV–V этапами развития СДУ характерно проявление познавательной активности в процессе выполнения различных заданий, причем не только в экспериментальных ситуациях, но и в реальных условиях их жизнедеятельности. Они демонстрируют своеобразное исследовательское, творческое отношение к себе и другим, в общении с окружающими, к разрешению разнообразных проблемных ситуаций. При решении задач на самооценку, в том числе в ситуации прогнозирования достигаемых результатов, у этих детей доминирует ярко выраженная познавательная мотивация. Здесь не зафиксировано ни одного случая «ухода» (отказа) от задачи. При решении задач дети как бы руководствуются негласным правилом: принявший задачу должен ее решить. При этом они демонстрируют смелое движение навстречу проблеме и ее успешное решение, которое, будучи найденным на интуитивном уровне, поднимается затем «наверх» – на логический уровень. По пути происходит вербализация решения. Осознанными, вербализованными оказываются также и те способы, средства, с помощью которых получено верное, «хорошее» решение (Гурова, 1976)¹. Экспериментальное задание (в методике «Прогноз») эти дети воспринимают как решение своеобразной задачи; они успешно выполняют сенсомоторные задачи и задачи на прогностическую самооценку в ситуации прогнозирования достигаемых результатов. Подавляющее большинство детей, достигших IV и V этапов развития СДУ, имело в раннем детстве высокую степень активности (исключение – три четвероклассника с IV этапом развития, имевшие среднюю степень активности) и большую свободу передвижения, интенсивное, насыщенное общение и тесный эмоциональный контакт с близкими взрослыми на всех возрастных ступенях. Большинство детей имеет выраженную положительную популярность в классе; у них не выявлено серьезных трудностей в общении с окружающими.

Таким образом, в ходе исследования выявлена определенная зависимость между этапом развития СДУ и особенностями (успешностью) решения задач на самооценку. В целом можно констатировать, что чем выше уровень развития центрального звена психологического механизма интел-

¹ В исследованиях Л.Л. Гуровой (1976) показано, что в основе «хороших» решений мыслительных задач всегда лежит умение осознавать свои действия, операции, осуществляющие контролирование хода решения и его результата. «Хорошими» считаются не только безошибочные и оптимальные решения, но также и такие, в которых учащийся умеет найти и исправить ошибку, не проявляет беспомощности при встрече с трудностью, всегда доводит решение до конца, умеет проконтролировать ответ задачи. Эти замечания в полной мере относятся также и к решению различных задач на самооценку.

лекта и поведения человека (СДУ), тем больше вероятность успешного (верного и вербализованного) решения различных задач на самооценку:

- дети с I этапом СДУ не способны решать задачи на самооценку;
- у детей с II этапом иногда появляются элементы интуитивной адекватности при самооценке личностных качеств;
- у детей с III этапом количество таких элементов значительно возрастает, при этом у некоторых из них появляются зачатки дифференцированности и устойчивости самооценки;
- все дети, достигшие IV и V этапов, успешно справляются с решением различных задач на самооценку, при этом элементы интуитивной адекватности преобразуются у них в логическую адекватность, а зачатки дифференцированности и устойчивости – в характерную, типичную для них дифференцированность, устойчивость, обоснованность и рефлексивность самооценки.

В заключение хотелось бы кратко прокомментировать результаты сравнительного исследования, касающиеся влияния активности ребенка в раннем детстве на процесс формирования у него СДУ и самооценки. Пожалуй, именно эти результаты позволяют в наибольшей степени говорить о системной организации и особенно системной детерминации самосознания и самооценки как процесса решения особых задач.

Результаты сравнительного исследования позволяют констатировать, что дефицит активности в раннем детстве, отсутствие тесного эмоционального контакта с взрослыми на последующих возрастных этапах отрицательно влияют на процесс развития СДУ, а тем самым на развитие и функционирование психологического механизма решения широкого круга задач на самооценку, а также сенсомоторных задач в ситуации прогнозирования достигаемых результатов.

Чем же можно объяснить эту зависимость?

Общеизвестно, что развитие ребенка во многом зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает с первых дней своей жизни (главным образом, в процессе общения с взрослыми) от овладения различными видами деятельности. В настоящее время можно считать доказанным, что ограничение удовлетворения потребностей ребенка в общении, контакте с окружающими, впечатлениях (дефицит общения, воспитания, впечатлений) значительно задерживает его психическое развитие. В случаях же сильного неудовлетворения таких потребностей могут произойти и необратимые изменения, так называемые «эффекты госпитализма»². Выявлен целый

² Многочисленные исследования, проведенные отечественными психологами, в частности под руководством М.И. Лисиной (Лисина, 1961; Землянухина, 1982; Дуб-

ряд признаков, характеризующих особенности психического развития детей, у которых отмечено стойкое неудовлетворение потребностей в общении, во впечатлениях (в частности, у воспитанников закрытых детских учреждений, у детей, растущих в неблагополучных семьях).

Один из устойчивых и тревожных признаков здесь – *пассивность* (Землянухина, Лисина, 1982), коррелирующая с низким уровнем любознательности, познавательной активности, инициативы, которые, как известно, служат «двигателями» умственного развития детей.

В раннем детстве любознательность ребенка способствует становлению познавательных интересов, без которых потом станет невозможным успешное учение, овладение современными профессиями (Лисина, 1982; Дубровина, Лисина, 1982). Характерно, что выявленная в раннем детстве тенденция снижения любознательности, как правило, не исчезает, а с возрастом усиливается. Отмечается, что у детей с дефицитом общения, впечатлений (можно добавить – и активности) в раннем детстве в дальнейшем обычно страдает развитие произвольной саморегуляции поведения, что связано с низким уровнем сформированности действий самоконтроля, «внутреннего плана действий» и т. п. (см. Прихожан, Толстых, 1980, 1982; и др.).

Исходя из теоретической схемы, согласно которой вычленяется три уровня когнитивных процессов, а соответственно, и способностей, связанных с этими уровнями (Ломов, 1984, 1985), естественно предположить, что в раннем детстве происходит становление нижнего уровня умственного (и психического в целом) развития – *сенсорно-перцептивного*, который, являясь исходным, в то же время не теряет своего значения и на последующих этапах жизни человека. Б. Г. Ананьев подчеркивает, что когнитивные процессы нижнего уровня – коренной феномен жизнедеятельности, связанной с глубокими слоями целостной структуры человеческого познания (Ананьев, 1980, С. 181). Б. Ф. Ломов обращает внимание на выявленный в ряде психологических исследований факт *непрестанного обогащения чувственного опыта*, формируемого в процессах восприятия реальности как *необходимого условия умственного развития человека* (Ломов, 1985, с. 12).

Оптимальное развитие этого базового уровня психического возможно в процессе активной деятельности ребенка. Можно предположить, что чем активнее ребенок, чем богаче приток впечатлений из окружающего мира, раздражителей разной модальности, тем эффективнее будет осуществляться процесс развития сенсорно-перцептивного уровня. По всей видимости, здесь можно говорить о раннем детстве как сензитив-

ном периоде для формирования базисного уровня умственного развития. Многое из упущенного в этот период, вероятно, уже никогда нельзя исправить. Об этом, в частности, говорят и данные нашего эмпирического исследования. Напомним, что дети, имевшие в раннем детстве низкую степень активности (а также, как правило, дефицит общения, впечатлений) достигают в младшем школьном возрасте обычно I–II, и только иногда III этапа развития СДУ; они хуже других решают и сенсомоторные задачи, и задачи на прогностическую самооценку в ситуации прогнозирования достигаемых результатов. Таким образом, недоразвитость сенсорно-перцептивного уровня в раннем детстве не проходит бесследно, а сказывается на дальнейшем ходе развития общей (умственной) способности, что выявляется, в частности, в низком уровне интеллектуально-мотивационного развития в младшем школьном возрасте. Снижение уровня активности ребенка в детстве влияет на процесс становления его личности, уверенности в себе, самооценки и т. д.

Каким образом и почему это происходит? Общеизвестно, что активность – одна из ярких особенностей детей. Она выражается и в подвижности, и в быстрых переходах от одного занятия к другому, и в бесконечных расспросах об окружающем мире, и в стремлении самостоятельно решать различные жизненные задачи, начиная с самых элементарных, связанных с обслуживанием себя, и кончая истинно творческими задачами, которые встают на жизненном пути личности. Активность присуща всем живым организмам. Чтобы выжить, они вынуждены преодолевать трудности приспособления к среде, исследовать ее.

У человека специфическая активность определяется его социальным образом жизни, общением, в которое он вступает буквально с момента своего рождения. Сначала это общение организует для ребенка взрослый, но, находясь под определяющим воздействием взрослого, ребенок все равно остается активным существом, субъектом деятельности, общения, а не пассивным объектом, «материалом», из которого можно «лепить» что угодно. Начиная с самого раннего детства и на протяжении всей жизни человек стремится отстоять свою активную позицию и утвердиться в ней. Чем выше уровень его психического развития, уровень развития самосознания, тем это стремление настойчивее. Ребенок часто с первого дня своей жизни сталкивается с тем, что родители всеми силами стараются уменьшить его чрезмерную (с точки зрения взрослых) активность. Когда ребенку ставят барьеры, его активность и самостоятельность подавляется, это, с одной стороны, препятствует его развитию¹, с другой –

ривина, Лисина, 1982; и др.), и зарубежными авторами (Spitz, 1945, 1946; Ribble, 1955; Ainsworth, 1964; и др.), убедительно раскрывают это положение.

¹ Снижая уровень активности детей, родители забывают (или же не знают), что хорошее физическое развитие ребенка (особенно в первый год жизни), которому,

порождает внутренний протест. Такой протест также представляет собой форму активности, которая, однако, при неблагоприятных условиях может отрицательно сказаться на последующем развитии личности в целом и самооценки в частности. Снижение уровня активности ребенка, наложение определенных запретов на нее чаще всего происходит либо от неумения или нежелания взрослых стать соучастниками деятельности ребенка, которая для них утомительна и неинтересна, либо от чрезвычайно распространенного мнения, что «чрезмерная» активность опасна и вредна для ребенка, может нанести ущерб его психическому и физическому здоровью. Однако это ограничение активности и самостоятельности ребенка может принести непоправимый вред как физическому, так и психическому его развитию. Для ребенка нет «чрезмерной» активности. Он сам «интуитивно знает», сколько, как, когда ему двигаться, и, что самое удивительное, часто «знает» это лучше взрослых. Здоровый ребенок (имеется в виду как физическое, так и психическое здоровье) сам может определить разумную и полезную для него норму, вернее, определяет это его организм, который очень редко ошибается и чаще всего верно и во время «подсказывает», что и как лучше сейчас делать (бегать, прыгать или посидеть, поиграть). Ребенку с первых дней жизни необходимо предоставить возможность как можно больше двигаться, быть активным. И это благоприятным образом скажется на его дальнейшем развитии (вспомним, что практически все дети, достигшие IV–V этапов развития СДУ, имели в раннем детстве высокую степень активности).

Личность ребенка начинает формироваться уже с первых дней его жизни. Первый год имеет огромное значение для последующего развития как физических, так и умственных способностей, для всего процесса становления личности ребенка. Часто получается так, что целям, на которые направлены все помыслы ребенка, взрослые противопоставляют свои цели, следование которым подавляет детскую активность. Конечно, из таких конфликтных ситуаций (ребенок хочет, стремится, а взрослые запрещают) победителем чаще всего выходит взрослый. Но такая (зачастую легкая) победа может очень дорого обойтись как воспитателям, так и детям: ведь эта победа часто достигается за счет подавления еще не окрепшей, незрелой личности, что, в свою очередь, не может не сказаться на процессе развития самооценки ребенка. Настоящее, подлинное воспитание, по всей видимости, должно идти по другому пути – по пути укрепления самостоятельности ребенка, его критичности к себе, превращения

разумных целей взрослых в собственные цели ребенка.

Отсюда можно сделать вывод, что требования взрослых только тогда становятся надежными регуляторами поведения ребенка, когда они превращаются в его собственные требования к самому себе, т. е. становятся «саморегуляторами», которыми ребенок руководствуется независимо от того, видят ли его взрослые, находится ли он под их контролем или нет. Следует отметить, что такими «саморегуляторами» поведения обладают, как правило, дети, достигшие IV–V этапов развития СДУ; они же успешнее остальных решают и различные задачи на самооценку; у них обычно не наблюдается серьезных трудностей в общении с окружающими.

Однако, как было показано ранее, определенный процент детей II и III этапов развития СДУ тоже относительно успешно решает задачи на самооценку (в первую очередь, самооценку личностных качеств). Эти же дети имеют хороший эмоциональный контакт с кем-либо из семейного окружения. При этом дети с II–III этапами развития СДУ, не имеющие такого контакта, часто демонстрируют либо неверные решения задач на самооценку, либо отказы («уходы») от них. Какое объяснение можно дать этим фактам? Каждая задача (в том числе задача на самооценку), поскольку она действительно задача, основана на какой-либо проблемной ситуации, т. е. ситуации, когда средств, имеющихся в наличии в соответствии с ее условиями, недостаточно для ее разрешения. Недостающие для этого звенья и следует найти. Успешности такого поиска способствует хорошо сформированный интеллект. Пример этому – дети, достигшие IV–V этапов развития СДУ, демонстрирующие смелое движение навстречу проблеме и ее верное решение. Но если интеллект сформирован еще слабо (II этап) или недостаточно (III этап), то ребенок чувствует себя весьма беспомощно перед проблемой и может пытаться от нее уйти иногда осознанно, а иногда и незаметным для самого себя образом. Между этими крайними случаями находятся интуитивные решения, основанные на эмоциональном (интуитивном) проникновении в задачу. Таким образом, для детей, демонстрирующих интуитивно верные решения, характерна своеобразная «эмоциональная смелость», являющаяся, по всей видимости, возможной предпосылкой прогресса в развитии интеллекта. Само же появление такой «эмоциональной смелости» связано обычно с наличием эмоционального контакта с кем-либо из семейного окружения (прежде всего, с матерью). Родители имеют возможность влиять на развитие умственных способностей своего ребенка через эмоциональную сферу, способствуя тем самым более быстрому и полному раскрытию его потенциальных возможностей. Наличие же серьезных трудностей во взаимоотно-

в частности, способствует значительная двигательная нагрузка, теснейшим образом связано и с успешным психическим развитием, поскольку эти две линии развития в раннем детстве неразрывны.

ношении со старшими, наоборот, может дать первые ростки рассогласования в работе интеллектуальной и личностной сфер, что в дальнейшем может привести к значительной несогласованности в их работе¹. Для успешного решения различных задач, касающихся «самого себя» нужна относительная самостоятельность интеллекта ребенка. Такая самостоятельность возможна в двух случаях: у ребенка должны быть либо высокий уровень сформированности интеллектуальной сферы, либо надежная, но практически незаметная «эмоциональная опека» (поддержка) (не надо путать ее со словесными поучениями) еще несформировавшегося до необходимого уровня интеллекта. Если физическая опека, совершенно необходимая в младенчестве, становится тормозом в развитии интеллекта уже к среднему дошкольному возрасту, то более смелое решение вопросов, возникающих в мире людей, должно быть обеспечено ощущением эмоциональной безопасности, которую и дают ребенку действительно любящие его взрослые.

Так, с нашей точки зрения, возможно объяснить выявленные в проведенном нами эмпирическом исследовании зависимости между степенью активности ребенка, особенностями общения с ним в раннем детстве, наличием у него эмоционального контакта с родителями и достигнутым уровнем развития способности действовать «в уме», а также особенностями решения задач на оценку и самооценку.

Выводы

1. Процесс самооценки правомерно рассматривать как особый мыслительный процесс, в ходе которого возникают задачи по оценке себя, своих возможностей, способностей, личностных качеств, успехов, неудач результатов выполнения различных заданий и т. д. В основе решения этих задач лежит способность действовать «в уме».
2. Экспериментально установлено, что решение различных задач на самооценку подчиняется общему правилу функционирования психологического механизма решения творческих задач, согласно которому задача принимается при доминировании более высокого уровня, чем тот, на котором находится средство для ее решения.
3. Уровень развития способности действовать «в уме» определенным образом связан с особенностями решения широкого круга задач на самооценку. Существует зависимость между этапом развития способности действовать «в уме»

и особенностями как процесса, так и результатов решения рассматриваемых задач: чем выше этап, тем больше успешных (адекватных, вербализованных) решений (т. е. вероятность адекватной самооценки и ее вербализации).

4. Способность действовать «в уме», выступая в качестве центрального звена психологического механизма решения задач на самооценку, в то же время не определяет всех особенностей формирующейся в младшем школьном возрасте самооценки. Экспериментально установлено, что на каждом этапе (уровне) развития способности действовать «в уме» существуют различные факторы, а также свои собственные, характерные только для конкретного этапа многовариантные, многофакторные зависимости, определявшие то или иное качество самооценки, ее особенности, тип. В этом отношении III этап развития СДУ является наиболее интересным для анализа, поскольку он демонстрирует наибольшее количество сложных, многовариантных зависимостей.
5. Существует зависимость между особенностями решения задач на самооценку личностных качеств и характером общения с ребенком родителей, наличием у него эмоционального контакта с кем-либо из семейного окружения. Элемент интуитивной адекватности при самооценке личностных качеств демонстрируют дети с недостаточно сформированным центральным звеном психологического механизма интеллекта (II–III этапы развития способности действовать «в уме»), но имеющие опыт богатого, эмоционально насыщенного общения в семье; дети, не имеющие такого опыта, с задачами на самооценку не справляются. Таким образом, родители имеют возможность влиять на развитие умственных способностей своего ребенка через эмоциональную сферу и общение с ним, способствуя тем самым более быстрому раскрытию его потенциальных возможностей.
6. Существует зависимость между степенью активности ребенка в раннем детстве, характером общения с ним и достигнутым в младшем школьном возрасте уровнем развития способности действовать «в уме», а также особенностями решения различных задач на самооценку. Дефицит активности в раннем детстве отрицательно влияет на формирование способности действовать «в уме», что, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на развитии и функционировании психологического механизма решения задач на самооценку.
7. Полученные результаты свидетельствуют о том, что способность действовать «в уме» – не только важнейшая характеристика интеллектуального развития, но и центральное звено психологического механизма решения задач на самооценку, что, в свою очередь, позволяет

¹ К этим выводам мы пришли с М. И. Воловиковой, анализируя результаты, полученные в совместно проведенном экспериментальном исследовании по изучению особенностей мышления в процессе решения личностно значимых задач.

говорить о системной организации и детерминации самосознания и самооценки как процесса решения особых задач.

8. Подтверждено положение Б. Ф. Ломова о том, что общение является важнейшим условием развития самосознания (Ломов, 1984, С. 187). В нашем исследовании показано, что особенности общения с ребенком непосредственно связаны с развитием у него, как интеллектуальной, так и личностной сферы.

Литература

- Амонашвили Ш. А.* Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности // Вопросы психологии. 1975. № 4. С. 77–86.
- Андрущенко Т. Ю.* Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.
- Анциферова Л. И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 37–50.
- Артемова Т. И.* Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности // Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 67–87.
- Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
- Барabanщиков В. А.* Системная организация и развитие психики // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 29–46.
- Барabanщиков В. А.* Принцип системности в современной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 3–17.
- Болбочану А. Б.* Формирование внутреннего плана действий у детей второго года жизни в общении со взрослыми: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
- Боцманова М. Э., Захарова А. В.* Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. М., 1983. № 2. С. 45–49.
- Брунер Дж.* Исследования развития познавательной деятельности. М., 1977.
- Брушлинский А. В., Воловикова М. И.* О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. М., 1983. С. 84–95.
- Галкина Т. В.* Методика изучения особенностей оценки и самооценки в ситуации прогнозирования достигаемых результатов // Психологический журнал. 1986. № 2. С. 149–152.
- Галкина Т. В.* Психологический механизм решения задач на самооценку: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986а.
- Галкина Т. В.* Исследование внутреннего плана действий или способности действовать «в уме» в работах Я. А. Пономарева // Московская психологическая школа. История и современность. Т. 1. Кн. 1 / Под ред. В. В. Рубцова М., 2004. С. 274–279.
- Галкина Т. В.* Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М., 2011
- Галкина Т. В., Васина Е. Н.* Самосознание как когнитивно-коммуникативный процесс: Проблема способов и средств развития // Общение и познание / Под ред. В. А. Барабанщикова, Е. С. Самойленко. М., 2007. С. 116–149.
- Гурова Л. Л.* Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976.
- Дубровина И. В., Лисина М. И.* Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982. С. 3–18.
- Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: Сборник пер. с нем. и англ. / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965. С. 86–235.
- Забродин Ю. М.* Об уровнях рассмотрения психической реальности // Проблемы психологии субъективных суждений и оценок / Отв. ред. Ю. М. Забродин. Саратов, 1984. С. 3–9.
- Завалишина Д. Н.* Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
- Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии. М., 1981. № 2. С. 72–77.
- Землянухина Т. Н.* Особенности общения и познавательной активности у воспитанников яслей и домов ребенка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
- Землянухина Т. М., Лисина М. И.* Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982. С. 36–59.
- Липкина А. И.* Самооценка школьника. М., 1976.
- Лисина М. И.* Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. 1961. № 3. С. 117–124.
- Лисина М. И.* Развитие познавательной активности детей в ходе общения с взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18–35.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Ломов Б. Ф.* Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 6. С. 8–28.
- Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
- Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.
Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
Пономарев Я. А. Фазы творчества и структурные уровни его организации // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 6–14.
Пономарев Я. А. Психология творения. Избранные психологические труды. М. – Воронеж, 1999.
Понукалин А. А. Психическая функция оценивания // Проблемы психологии субъективных суждений и оценок / Отв. ред. Ю. М. Забродин. Саратов, 1984. С. 9–24.
Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Изучение готовности к школьному обучению у детей, воспитывающихся вне семьи // Психолого-педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовки молодежи к семейной жизни. Сборник научных трудов. М., 1980. С. 113–125.
Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 80–86.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.
Русская А. Г. Влияние эмоционального контакта с взрослыми на появление первых слов у детей конца первого-начала второго года жизни // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. С. 95–114.
Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984.
Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве // Вестник МГУ. Сер. 14, «Психология». 1978. № 3. С. 3–12.
Ainsworth M. Patterns of attachment behavior seen by the infant interaction with his mother. Merrill-Palmer quarterly, 1964.
Ribble M. A. The right of infants: early psychological needs and their satisfaction. N. Y., 1955.
Spitz R. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric combinations in early childhood // Psychoanalytic Study of the child. 1945. V. 1.
Spitz R. Hospitalism: a follow-up report on investigation described in vol. 1. 1945 // Psychoanalytic Study of the child. 1946. V. 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ОПТИМИЗМА

И. А. Джидарьян (Москва)

Истоки возникновения позитивной психологии

В истории развития научного знания об оптимизме у психологической науки нет своих выраженных исследовательских традиций: оптимизм не был для нее предметом специальных исследований, не представлен концептуально в понятийной системе ее основных школ и направлений, не обсуждался в ходе многочисленных дискуссий по проблемам личности и психологии в целом и т. д. Эти традиции и соответствующие концепции складывались, как известно, в рамках философской науки, где почти три столетия тому назад возник сам термин «оптимизм», а веком спустя и противоположный ему – «пессимизм» и сформировалось наиболее общее их понимание, представленное в большинстве современных энциклопедических изданий, словарей и справочников.

Однако ситуация заметно изменилась с середины 80-х годов прошлого столетия, когда центр тяжести в изучении этого феномена сместился в сторону психологии и встал вопрос об его операционализации, измерении и психологическом описании. Соответственно сместились и акценты исследования: вместо теоретических рассуждений и логических обоснований на передний план

выдвинулся конкретно-научный анализ, опирающийся на эмпирические данные с их многочисленными переменными, индикаторами, корреляционными связями и количественными показателями.

Резко выросший интерес психологов к оптимизму как ценнейшему и уникальному качеству личности, а главное, попытки его конкретно-научного эмпирического изучения, оказались в те годы в одном русле с уже начавшимися несколько раньше исследованиями новых для психологии проблем субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, счастья, жизненных целей, самооффективности и т. д. Расширяясь и углубляясь в содержательном плане, укрепляясь организационно и являясь представленными новыми именами, все эти исследования к концу прошлого столетия образовали мощное научное движение, получившее название «позитивная психология».

По своему объективному содержанию и смыслу позитивная психология – это закономерный итог отношения новой генерации ученых к сложившейся в предыдущие годы несбалансированности психологической науки, в которой преимущественное внимание уделялось негативным сторонам и проявлениям психики – депрессии, стрессу, страху, алкоголизму, агрессии, тревож-

ности, одиночеству, беспомощности, когнитивным ошибкам и искажениям, неэффективным решениям и т. д. Свою задачу представители этого направления видели в том, чтобы исправить этот дисбаланс, сделать психологическую науку более уравновешенной и гармоничной, сосредоточившись уже на «позитиве» как на наименее изученном, но значимом и востребованном в современных условиях сегменте человеческой жизни и психологии личности. Реализация этой задачи, или «миссия», по словам М. Селигмана, позитивной психологии, зародившейся в США и организационно оформленной благодаря усилиям ее известных ученых (М. Селигман, М. Чихсентмихали, К. Петерсон, Дж. Вайан, Э. Динер и др.), была обусловлена исторически присущим американской психологии духом прагматизма и бихевиоризма, ее «заселенностью» на соответствующие им принципы и постулаты, в отличие от традиций европейской науки, более ориентированной на экзистенциальные, духовно-нравственные ценности и качества личности.

Конечно, современная позитивная психология возникла не на пустом месте. Ее предтечами и идейными вдохновителями были выдающиеся представители западной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон, В. Франкл, Э. Фромм, Г. Олпорт и др.), которые уже в 50–60-е годы прошлого столетия говорили о необходимости сделать психологию более «приподнятой», направив усилия ученых на изучение позитивной направленности человека. В этой связи А. Маслоу, выражая неудовлетворенность «зауженной» проблематикой современной ему психологии, преобладанием в ней психопатологических понятий и терминов в ущерб исследованиям психологического здоровья, писал: «Где исследования, посвященные силе характера? Дружелюбию? Оптимизму? Самосовершенствованию?» (Маслоу, 2001, с. 405). Однако, создав оригинальные и новаторские для своего времени теории личности, выдвинув многочисленные идеи и смелые предположения, в которых выделялись духовные, экзистенциальные, «вершинные» качества и характеристики личности, они остались, по существу, учеными-одиночками, не предложившими сколько-нибудь четкой программы для эмпирического обоснования и наполнения своих теоретических проектов конкретно-психологическим содержанием.

В отличие от своих великих предшественников, новое поколение психологов, придерживающихся экзистенциально-гуманистической ориентации в науке, главные свои усилия направило на разработку методического инструментария для диагностирования, измерения и психологической проработки многих позитивных качеств и состояний личности, включая и поиск путей их развития и формирования средствами конкретных практик.

Проблематика позитивной психологии включает в себя наиболее ценные качества и характеристики личности, сильные черты характера и возвышенные чувства, духовные состояния и высшие устремления – все те добродетели и достоинства, которые способны сделать жизнь человека не просто существованием, а процветанием, не только счастливой, но и осмысленной, духовно-нравственно возвышенной.

Разработка проблемы оптимизма/пессимизма в русле позитивной психологии

К числу этих высших и наиболее жизнеемких качеств личности относится *оптимизм*. Более того, он может рассматриваться, с нашей точки зрения, в качестве классической модели позитивности, наиболее полно выражающей основной постулат или кредо позитивной психологии: большинство людей способны жить достойно, чувствовать себя уверенными и благополучными даже тогда – или особенно тогда – когда оказываются перед лицом вызовов, стрессоров, жизненных невзгод, лишений и бедствий. Именно оптимизм, присутствующий людям, как, может быть, никакое другое качество характера, делает их менее уязвимыми перед ударами судьбы и трудностями жизни, помогает не просто выстоять, но и оставаться стойкими, продолжать добиваться намеченных целей, отстаивать свои идеалы и принципы.

В свою очередь, включенность оптимизма в исследовательскую парадигму позитивной психологии, проблематика которой охватывает большой круг непосредственно сопряженных с ним понятий – «вера», «надежда», «жизнестойкость», «энтузиазм», «витальность», «мужество», «юмор», «самоэффективность», «сила духа» и др., – в большинстве своем уже операционализированных и успешно разрабатываемых конкретно-психологическими средствами, создает благоприятную основу для более глубокого понимания природы этого феномена. В рамках позитивной психологии исследование оптимизма приобретает целый ряд преимуществ: расширяется эмпирическая база для выделения и сопоставлений его различных характеристик и форм проявления в жизни; обогащается понятийный аппарат для их описания; выявляются новые аспекты и закономерности его функционирования и развития в структуре личности, которые недостаточно полно учитывались или вообще не принимались во внимание в рамках прежних исследовательских традиций и парадигм. Наконец, оптимизм рассматривается в контексте более широкого вопроса: в какой мере и почему оптимистические характеристики благотворно влияют на личность, делают ее жизнь более успешной и благополучной.

В настоящее время в психологической науке разработано и применяется около десятка различ-

ных шкал, опросников, тестов, выявляющих общий уровень оптимизма/пессимизма личности, идентифицирующих его отдельные типы и разновидности (социальный оптимизм, реалистический/нереалистический оптимизм, защитный пессимизм и др.), включая и такие феномены, как, например, веру в справедливый мир. Из множества этих методик наибольшую популярность приобрели две, с которых, собственно, и начинались, независимо друг от друга, эмпирические исследования оптимизма. Это, во-первых, «Тест жизненных ориентаций» (ТЖО), разработанный американскими психологами Ч. Карвером и М. Шейером, и, во-вторых, «Опросник Атрибутивного Стиля» (ОАС), связанный с именем М. Селигмана, известного сегодня не только как автора теории выученной беспомощности, но и бесспорного лидера и одного из главных основателей позитивной психологии.

Уже первое знакомство с этими методиками показывает, что они существенно отличаются друг от друга, исходя из разных теоретических представлений и исследовательских традиций, представляя различные по своей направленности типы утверждений и предполагаемые собственные способы подсчета баллов для определения итогового индекса.

Тем не менее, эти две измерительные модели оптимизма/пессимизма на протяжении всех последних лет мирно сосуществуют друг с другом, имея своих последователей и соответствующую исследовательскую литературу, редко пересекаясь и дискутируя между собой. Лишь в последнее время предпринимаются отдельные попытки критически осмыслить точки конвергенции и дивергенции между ними (Peterson, Chang, 2002).

Первый тест (ТЖО), как в своей первоначальной, так и в пересмотренной, более краткой форме (ТЖО-К), исходит из представления об оптимизме как особой диспозиции личности, выражающей обобщенные экспектации (ожидания). Иногда он определяется и как «взгляд непосредственной веры», поскольку при его измерении используются прямые вопросы о том, что ожидает человек от будущего и насколько сильна его уверенность в том, что оно будет для него хорошим или плохим. Многими авторами отмечается высокая внутренняя согласованность этого теста (альфа Кронбаха колеблется от 0,7 до 0,8) и его хорошая ретестовая стабильность (после 28 месяцев она составила $r = 0,79$), а также простота и удобство в использовании (Carver, Scheier, 2002). Опросник в своем оригинальном варианте является одномерным, и люди ранжируются вдоль континуума – от очень оптимистичных до очень пессимистичных, располагаясь в большинстве случаев где-то посередине.

Второй опросник (ОАС) имеет своим теоретическим основанием личностный атрибутивный стиль – особый когнитивный конструкт, разработанный и заимствованный из теории выученной

беспомощности (Abramson, Alloy, Metalsky, 1978). Атрибутивный стиль – это способ, каким люди обычно воспринимают причины событий своей прошлой жизни с учетом трех критериев: внутренние/внешние, постоянные/временные, глобальные/локальные. Предполагается, что от этого способа напрямую зависят и их ожидания, связанные с будущим. Те, кто приписывает своим прошлым проблемам и негативным событиям внешние, временные и локальные причины, являются оптимистами («оптимистический объяснительный стиль»); те же, для кого эти причины имеют внутренний, постоянный и глобальный характер, – пессимисты («пессимистический объяснительный стиль»). В отношении положительных событий имеет место противоположная зависимость.

В соответствии с этими теоретическими позициями, оптимизм этой модели, имеющий также название «выученный» (Seligman, 1991), измеряется опосредованным и достаточно сложным способом – через атрибуции, попеременное суммирование и вычитание многих слагаемых. После всех промежуточных подсчетов определяется итоговый индекс, который соответствует выделенным градациям оптимизма и пессимизма. В литературе есть указание на то, что корреляции между основными параметрами объяснительного стиля, особенно между интернальностью и всеми другими, часто являются очень низкими, что ставит под сомнение правомерность рассмотрения измеряемого этим инструментарием феномена в качестве единого конструкта (Reivich, Gillham, 2003). Неясным в этой модели оптимизма остается и вопрос о механизмах связи каузальных атрибуций и экспектаций. Известно, что некоторые исследователи прямо указывают на то, что каузальные атрибуции и прогнозы могут быть несвязанными (Abramson, Alloy, Metalsky, 1989; Hammen, Cochran, 1981). Наконец, вызывает возражение и правомерность применения терминов «оптимизм» и «пессимизм», широко используемых не только в научном, но и в быденном языке, к такому специфическому психологическому конструкту как объяснительный стиль, как бы тесно они ни были связаны между собой. Это вводит в заблуждение, создает ненужную терминологическую путаницу и непонимание, поскольку оптимизм не только в массовом, но и научном сознании интуитивно ассоциируется только с тем, что имеет отношение к будущему – ожиданиям, представлениям, надеждам и т. д.

Несмотря на очевидные различия этих двух измерительных методик оптимизма, исследования в рамках каждой из них демонстрируют в целом сопоставимые эмпирические данные и сходные результаты, что пока не имеет убедительного и однозначного объяснения.

Так, например, оптимизм как при одном, так и другом способе измерения надежно коррелиру-

ет с рядом положительных личностных переменных – субъективным благополучием, счастьем, настойчивостью, мотивацией достижения, здоровьем, хорошим настроением, проблемно ориентированным, активным копингом и др. В то же время показатели диспозиционного оптимизма и объяснительного стиля, соотнесенные друг с другом в рамках одного и того же исследования (нам известны только две такие работы), коррелируют не совсем надежно и весьма противоречиво, демонстрируя разброс корреляционных связей от 0,2 до 0,77 (Reivich, Gillham, 2003).

Для выявления соответствующих связей между ТЖО-Р и ОАС и уточнения ряда других вопросов А. А. Драгуновой под нашим руководством впервые на русскоязычной выборке ($n = 156$) в качестве дипломной работы было проведено специальное исследование и адаптирована методика ТЖО-Р. Общая корреляция между данными этих измерительных методик оказалась умеренной ($r = 0,46$; $p < 0,001$), хотя по отдельным показателям она колебалась в диапазоне от 0,49 до $-0,24$, где самые низкие значения относятся к пессимизму. А в отношении одного показателя ОАС – оценка персонализации (интернальность) нежелательных событий – корреляция вообще не была обнаружена. Однако самые контрастные результаты были выявлены при сравнении средних значений итоговых индексов, поскольку в одном случае (диспозиционный оптимизм) они соответствовали умеренному оптимизму, а в другом (объяснительный стиль) – крайнему пессимизму.

Итак, особенность современного этапа разработки проблемы оптимизма в психологической науке состоит в том, что в ней практически на равных функционируют две его концептуально различные, хотя эмпирически вполне надежно работающие модели, со сходной проблематикой и результатами исследований. Одна из них (диспозиционная модель), как более традиционная, измеряет присущие оптимизму ожидания непосредственно, другая (объяснительный стиль) – опосредованно, через атрибуции, понимаемые как способ, каким мы обычно объясняем или воспринимаем события и опыт прошлой жизни. Таким образом, атрибутивная модель оптимизма, в отличие от диспозиционной, выявляет не сами по себе верования и ориентации на будущее, а причины их формирования, коренящиеся в прошлой жизнедеятельности человека. Наличие такого действенного компонента в этой модели позволяет на ее основе при необходимости, как отмечают сами авторы, идентифицировать негативные атрибуции (приписывания) и изменять их через терапию (Gillham, Seligman, 1999).

Развитие конкретно-научной базы и более тщательный анализ эмпирических данных актуализировали в последние годы обсуждение вопроса о том, является ли оптимизм одномерным

или двумерным конструктом. Двумерная структура предполагает наличие в ней относительно самостоятельных подструктур оптимизма и пессимизма, являющихся частично совместимыми характеристиками личности, что предполагает дифференцированный подход к их изучению. Этот подход противостоит более распространенному представлению о биполярной сущности данного конструкта, в котором оптимизм и пессимизм выступают как оппозиция и альтернатива по отношению друг к другу. Идея их биполярности, или взаимоисключаемости, заключена уже в исходном значении этих терминов, ведущих свое происхождение, как известно, от латинского «optimus» – наилучший и «pessimus» – наихудший. В большинстве современных словарей и энциклопедий фиксируется эта полярность, поскольку в них в основном дается лишь определение оптимизма, а пессимизм чаще всего рассматривается как противоположный ему по содержанию термин.

Следует отметить, что с позиции этих традиционных представлений об оптимизме и пессимизме как альтернативных полюсах одной и той же личностной диспозиции был разработан и ТЖО, построенный по типу биполярной Шкалы Безнадежности А. Бека, к этому времени уже широко используемой в психологических исследованиях по депрессии (Beck, Weissman et al., 1974). Высокие баллы по этому тесту, как отмечалось, соответствуют высокому оптимизму, средние – среднему, а низкие – низкому; последние идентифицируются как пессимизм.

Однако, по мере накопления эмпирического материала и его более тщательного анализа, стали появляться сомнения в отношении эффективности одношкального измерения оптимизма и пессимизма, заложенного в методике ТЖО. Так, рядом исследований было показано, что хотя пункты оптимизма и пессимизма в ТЖО негативно коррелируют между собой, но эта корреляция не очень высокая. К тому же дифференцирующая способность этого теста является недостаточно выраженной, так как большинство респондентов располагаются в средней части континуума. Очевидным стало и то, что при одномерном подходе к оптимизму/пессимизму приходится ограничиваться «на выходе» простой однотипной закономерностью: оптимизм коррелирует с позитивными последствиями (успешность в различных видах деятельности, долголетие, неподверженность травмам, способность к быстрому выздоровлению, проблемно-ориентированный, активный копинг, широта социальных связей и др.), а пессимизм соответственно – с нежелательными. Однако более тонкие соотношения их функциональности и адаптивных возможностей при этом, к сожалению, не улавливаются.

Многолетний опыт работы с ТЖО убедил некоторых исследователей в целесообразности за-

менить биполярный метод измерения оптимизма на двумерный, т. е. разбить этот тест на два самостоятельных фактора и подсчитывать оптимизм и пессимизм отдельно, а не на континууме, как предполагается в его исходной версии (Chang, D'Zurilla, Maydeu-Olivares, 1994). Исследования, проведенные на основе этой расширенной, а главное, двумерной версии (ТЖО-Р), вскрыли более сложные соотношения между оптимизмом и пессимизмом. Они не сводятся к привычным представлениям о том, что с уменьшением оптимизма непременно должен наблюдаться рост оптимизма и что если пессимисты, например, подвержены депрессии и имеют проблемы со здоровьем, то оптимисты – это всегда счастливые и здоровые люди и т. д.

Так, в исследовании Чана (Chang, 1998) было показано, что оптимисты отличаются от пессимистов не столько более интенсивным применением конструктивных и активных стратегий совладания, как об этом пишут многие авторы, сколько меньшим использованием их пассивных и неэффективных форм. Он также обращает внимание на то, что эмпирические данные ряда исследований свидетельствуют не столько о связи оптимизма с желательными характеристиками – счастьем, настойчивостью, мотивацией достижения, здоровьем и др., – сколько о том, что пессимизм более четко коррелирует с нежелательными.

С точки зрения дифференцированного и эмпирически уже более обоснованного подхода к пониманию соотношения оптимизма и пессимизма как противоположных, но не взаимоисключающих характеристик личности, правомерно говорить и о присущем каждому человеку определенном балансе оптимизма и пессимизма, т. е. человек может быть одновременно и оптимистом, и пессимистом, но в разной степени. И этот баланс можно рассматривать как усложненную модель того базового баланса доверия/недоверия миру, который выделял у ребенка Э. Эриксон, относя его к числу адаптивных сил человека. Ученый полагал, что у детей, которые переживают социальный мир как предсказуемый, развивается чувство «базового доверия», в то время как у других, воспринимающих мир как непредсказуемый, возникает чувство «базового недоверия» (Erikson, 1968).

Вместе с развитием дифференцированного подхода к изучению оптимизма/пессимизма в науке наметился и явный сдвиг в сторону «реабилитации» пессимизма и преодолению распространенного в обыденном сознании мифа о его «вредности». Кроме очевидных и традиционно приписываемых ему «изъянов» в последние годы стало возможным с большей убедительностью и эмпирическим обоснованием говорить и о некоторых «выигрышных» сторонах и даже «пользе» пессимизма. И давний вопрос «Всегда ли пессимизм хуже оптимизма?» имеет уже не столь четкий положительный ответ «Да», а более контекстуальное, предполагающее разные варианты ответов заключение «Нет, не всегда».

Например, в исследованиях показано, что для ситуаций, которые не поддаются личностному контролю, т. е. которые не представляется возможным предотвратить или изменить (смерть близких людей, неизлечимая болезнь, случайная потеря какой-либо дорогой вещи и др.), более эффективными и «психооберегающими» оказываются не активно-оптимистические, а пассивно-пессимистические стратегии совладания: смирение, эскапизм, личностные ограничения и др. Этот эмпирически установленный в современных исследованиях факт засвидетельствован и в народной мудрости. Он содержится в известной «интеллектуальной» просьбе-молитве, обращенной к Всевышнему:

Дай мне силу, где я могу победить;
Дай мне смирение, где я ничего не могу сделать,
И дай, наконец, разум, чтобы отличить одно от другого.

Есть основания говорить о разных отношениях оптимистов и пессимистов к рискам и опасностям, где у пессимистов есть некоторые преимущества перед оптимистами. В отличие от оптимистов, склонных минимизировать эти опасности и риски и не концентрироваться на возможных неудачах в делах и в других сферах жизни, пессимисты, в силу своей осторожности и настроенности на худшее, реже бывают застигнутыми «врасплох» со всеми вытекающими из этого негативными последствиями.

Эти пессимистические черты характера иногда даже оказываются полезными профессиональными качествами. Так, например, исследования показывают, что в юриспруденции преуспевают именно пессимисты. Как пишет М. Селигман, опираясь на результаты своего масштабного исследования, среди юристов пессимизм негласно считается положительной чертой характера, а негативные повороты в деле или чьей-то судьбе воспринимаются ими как явления весьма распространенные и, по существу, неизбежные. По мнению ученого, такая благоразумная позиция помогает им «избежать тех ловушек и неприятностей, которыми богат процесс судопроизводства и о которых клиенты даже не догадываются» (Селигман, 2006, С. 234).

О возможной пользе пессимизма свидетельствует и феномен, известный в литературе как «защитный пессимизм». Этот термин использовали в своем исследовании Дж. Норем и Н. Кантор для описания механизма, который помогает студентам справиться с предэкзаменационным страхом и тем самым нейтрализовать его отрицательные последствия. Исследование показало,

что студенты, выражавшие пессимизм путем открытых высказываний своих негативных ожиданий, оказались успешнее своих сокурсников, которым, по условиям эксперимента, этого не разрешалось делать (Norem, Cantor, 1986).

Все приведенные выше факты и свидетельства подтверждают общий тезис о том, что пессимизм не всегда дисфункционален: его роль в жизни и деятельности человека зависит от конкретных обстоятельств.

Наконец, еще одной тенденцией, определяющей современный этап развития психологических исследований оптимизма, является их социально-культурная ориентация. Включение фактора культуры в исследовательскую проблематику оптимизма имеет своей целью ответить на вопрос, отличаются ли мировые культуры присущим их носителям общим чувством пессимизма и оптимизма, а также уточнить специфику соотношения и проявления оптимизма и пессимизма в разных типах культуры и их психологическую адаптивность. Учеными высказываются предположения о том, что соотношения оптимизма и пессимизма не являются однотипными в разных культурах и что механизмы, связывающие оптимизм и пессимизм с их последствиями (исходами), являются функциями соответствующей культуры. Эти предположения подтверждаются результатами пока еще немногочисленных кросскультурных исследований.

Так, интересные данные были получены при сопоставлении оптимизма и пессимизма среди американских студентов европейского и азиатского (японцы, китайцы, кавказцы) происхождения. В исследованиях использовалась как методика ТЖО-Р (Chang, 1996), так и ОАС (Lee, Seligman, 1997) и были получены сходные результаты.

Во-первых, было установлено, что эти две этнически разнородные группы американских студентов не различаются по уровню оптимизма, а по уровню пессимизма выходцы из Азии превосходят испытуемых европейского происхождения.

Во-вторых, пессимизм и оптимизм в этих группах дифференцированно предсказывают адаптивность респондентов – среди американцев-азиатов. Низкие значения по оптимизму предсказывали психологическую и физическую приспособляемость, в то время как среди американцев европейского происхождения высокие значения по пессимизму предсказывали психологическую приспособляемость.

В-третьих, паттерны корреляций, соответствующих пессимизму, отрицательно связаны с проблемным и эмоционально-выраженным копингом у европейских американцев, в то время как у азиатских американцев пессимизм положительно связан с использованием этих копинг-стратегий. Другими словами, если высокий уровень активного копинга у американцев-азиатов предсказывает

ся высокими значениями пессимизма, то уменьшение активного копинга у европейских американцев предсказывается высокими значениями пессимизма.

На основании этих и сходных с ними данных можно заключить, что оптимизм и пессимизм в восточных типах культуры по своим значениям, по крайней мере, в отношении таких последствий, как здоровье, активные формы совладания с жизненными трудностями и др., меняются местами: пессимизм выступает в них как защитный фактор, а оптимизм, напротив, как фактор риска.

Таким образом, рассмотренные тенденции современного этапа развития психологических исследований оптимизма отражают сложную, противоречивую природу оптимизма и пессимизма не как единичного, биполярного, а двумерного психологического конструкта. Их соотношение не однозначно, а определяется многими факторами, в связи с чем неправомерными являются утверждения, будто бы оптимизм всегда желателен, а пессимизм относится к негативным личностным характеристикам.

Литература

- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001.
- Селигман М. Новая позитивная психология. М., 2006.
- Abramson L. Y., Seligman M. E. P., Teasdale J. D. Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // *Journal of Abnormal Psychology*. 1978. V. 87. P. 49–74.
- Abramson L. Y., Alloy L. B., Metalsky G. L. Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression // *Psychological Review*. 1989. V. 96. P. 358–372.
- Beck A. T., Weissman A., Lester D., Trexler L. The measurement of pessimism: The hopelessness scale // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. V. 42. P. 861–865.
- Carver C. S., Scheier M. F. Optimism // *Handbook of Positive psychology* / Eds. C. R. Snyder, J. Lopez. N. Y., 2002.
- Chang E. C. Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students // *Journal of Counseling Psychology*. 1996. V. 43. P. 113–123.
- Chang E. C. Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment // *Journal of Personality*. 1998. V. 74. P. 1109–1120.
- Chang E. C., D’Zurilla T. J., Maydeu-Olivares A. Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach // *Cognitive Therapy and Research*. 1994. V. 18. P. 143–160.
- Chang E. C., Maydeu-Olivares A., D’Zurilla T. J. Optimism and pessimism as partially independent con-

structs: Relations to positive and negative affectivity and psychological well-being // *Personality and Individual Differences*. 1997. V. 23. P. 433–440.

Erikson E. H. Identity: Youth and crisis. N. Y., 1968.

Gillham J. E., Seligman M. E. P. Footsteps on the road to a positive psychology // *Behavior Research and Therapy*. 1999. V. 37. P. 163–173.

Hammen C., Cochran S. Cognitive correlates of life stress and depression in college students // *Journal of Abnormal Psychology*. 1981. V. 90. P. 23–27.

Lee Y. T., Seligman M. E. P. Are Americans more optimistic than the Chinese? // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997. V. 23. P. 32–40.

Norem J. K., Cantor N. Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. V. 51. P. 1208–1217.

Peterson C., Chang E. C. Optimism and Flourishing // *Flourishing. Positive Psychology and the Life well-lived* / Eds. C. M. Keyes, J. Haidt. Copyright by American Psychological Association, 2002.

Reivich K., Gillham J. Learned Optimism: The Measurement of Explanatory Style // *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and measures* / Eds S. Lopez, C. R. Snyder. Copyright by American Psychological Association, 2003.

Seligman M. E. P. Learned optimism. N. Y., 1991.

МОЗГОВЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИРОДНОГО СКЛАДА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

И. П. Дробница

Поиск детерминант природного склада индивидуальности

В дифференциальной психологии при изучении природной детерминации индивидуальности из всего перечня особенностей индивида приоритетное внимание традиционно оказывалось параметрам нервной системы. Работы академика И. П. Павлова положили начало разработке методологического аппарата изучения таких параметров нервной системы, как свойства процессов возбуждения и торможения коры головного мозга. В классических трудах основателей отечественной дифференциальной психофизиологии Б. М. Теплова (Теплов, 1985) и В. Д. Небылицына (Небылицын, 1976) идеи И. П. Павлова были трансформированы и развиты. В качестве одной из основных целей выдвигалась задача уточнения классификации типов высшей нервной деятельности, которые определялись на основе выявления базовых свойств нервной системы, что, в свою очередь, предполагало изучение связей между ними.

Десятилетия научных изысканий, раскрывающих характер связей свойств нервной системы между собой, а также феноменологическую картину их взаимосответствия с формально-динамическими параметрами психики, хотя и дали положительный результат в сфере психодиагностики отдельных характеристик, но не привели к созданию общепринятой типологической теории. Сходная картина наблюдается в исследованиях связей индивидуально-психологических особенностей с другими параметрами нервной системы – характеристиками фоновой активности коры мозга. Речь идет об индивидуальной специфике амплитудных и частотных параметров основных ритмов ЭЭГ. В этой области научного поиска также накоплены эмпирические результаты, доказывающие корреляционные зависимости между инди-

видуальностью на двух разных уровнях: мозговом и психическом. Правда, в этом случае не предполагалось создание типологии конституции нервной системы, так как априорно понятно, что параметры ЭЭГ не являются базовыми факторами индивидуальности нервной системы.

Можно предположить, что свойства нервной системы, изучавшиеся И. П. Павловым, Б. М. Тепловым, В. Д. Небылицыным, В. С. Мерлиным, их учениками и последователями, также не являются прямыми детерминантами природного склада психической индивидуальности. Они являются параметрами двух физиологических проявлений активности нервной ткани: возбуждения и торможения как носителей информационно-регулирующего мозгового процесса, но к нему не сводящихся, поскольку представляют исполнительский, а не сущностный уровень его реализации.

Обращение к индивидуальным параметрам базового информационно-регулирующего контура высшей мозговой деятельности было осуществлено в научных трудах В. М. Русалова (Русалов, 1990). Опора на теорию функциональных систем П. К. Анохина позволила создать классификацию характеристик, выражающих индивидуальные вариации продуктивности отдельных блоков функциональной системы.

Проблема «право- и левополушарной индивидуальности»

Можно отметить еще один подход к отысканию параметров нервной системы, определяющих психическую индивидуальность. Речь идет об изучении мозговых дисбалансов. Наибольшей популярностью пользуется идея о «право- и левополушарной индивидуальности». В этом случае причиной появления определенных индивидуально-психологических особенностей считают

доминирование одного из полушарий головного мозга. С доминантностью связывают экстраверсию/интроверсию, особенности произвольной регуляции деятельности, аналитичность/синтетичность, полезависимость/ полнезависимость, конвергентное/дивергентное мышление, рефлексивный/импульсивный когнитивный стиль, вербальный/невербальный интеллект, принадлежность к «художественному» или «мыслительному» типу, по И. П. Павлову.

Сторонником двухсоставных типологий индивидуальных различий является В. А. Москвин (Москвин, 2002). Он отнес к двум полушарным типам следующие дихотомии: экстраверсию/интроверсию, по Айзенку; баланс возбуждения/торможения, по И. П. Павлову; симпатикотонию/ваготонию, по Э. Гельгорну и Дж. Луфборроу; активный и тормозной тип реагирования на стрессоры, по Л. А. Китаеву-Смыку; «А» и «Б» типы темперамента, по В. В. Белоусу; «А» и «Б» типы поведения, выделенные в зарубежном психосоматическом направлении; «инь» и «ян» в древневосточной медицине.

В. А. Москвин интерпретирует указанные двучленные типологии индивидуальности с позиции концепции В. Д. Небылицына о двух основных параметрах индивидуальности – «общей активности» и «эмоциональности», связанных с функциональным преобладанием левополушарного лобно-ретикулярного или правополушарного лобно-лимбического комплексов мозга.

Комментируя данный подход к определению природных основ типа индивидуальности, можно отметить обилие сопоставлений разнокачественных психологических характеристик с одним единственным параметром – преобладанием левого или правого полушария. Получается, что интроверты и экстраверты должны резко различаться по выраженности вербальных и невербальных функций как «художники» и «мыслители», иметь специфические когнитивные стили. Поскольку это не так, авторы, придерживающиеся данного взгляда, ссылаются на сложность явления функциональных асимметрий мозга.

С. А. Богомаз (Богомаз, 1996), поставив задачу создания билатеральной модели психики, построил типологию на основе разнообразных комбинаций парциальных полушарных доминант, что привело к выделению типов, соответствующих типам индивидуальности, по К. Юнгу (мыслительно-интуитивный экстраверт, сенсорно-мыслительный экстраверт и т. д.). Особенностью его научной разработки является дедуктивный подход к проблеме: он осуществил умозрительный путь создания типологии и не получил строгих экспериментальных подтверждений своей теории.

Большинство авторов, решающих сходную задачу, идут индуктивным, эмпирическим путем, опираясь на изыскание латеральных коррелятов

индивидуально-психологических особенностей. В качестве индикаторов парциальных полушарных доминант ими используются сенсорные и моторные асимметрии (*Нейропсихология и психофизиология...*, 2000). При таком индуктивном пути создания типологии мозговой специфики по комбинации парциальных мозговых доминант изучаются люди с разным латеральным профилем (праворукие, леворукие, амбидекстры с различными комбинациями ведущего глаза и ведущего уха). Многочисленные исследования показали наличие некоторых индивидуально-психологических особенностей, отличающих людей с разным латеральным профилем, но эти отличия не настолько яркие, чтобы можно было говорить о том, что каждому типу латеральной организации соответствует четко очерченный склад психологической индивидуальности.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что создание продуктивной теории типов нервной системы, способной объяснить формирование природного склада психологической индивидуальности, зависит от выбора совокупности нервно-мозговых параметров, положенных в основу типологизации. Эти параметры должны отражать специфику протекания информационно-регуляторного процесса на нервно-физиологическом уровне. Данная индивидуальная специфика может быть следствием дисбаланса в структуре носителей этого процесса. Дальнейшее изложение будет посвящено описанию гипотезы о сущности природно-мозговой детерминации психологической индивидуальности и некоторых подтверждающих ее эмпирических данных.

Широко распространено мнение, что существуют два мозговых механизма переработки информации: элементный (аналитический) и аналоговый (синтетический). Представляется естественным, что самым первым фактором индивидуализации должен быть общий баланс представленности этих двух механизмов у каждого из индивидов.

При преобладании элементного механизма над синтетическим следует ждать большей лабильности и реактивности; при обратной картине – большей стабильности, прочности, устойчивости. Николай Васильевич Гоголь блестяще описал психологические портреты этих двух типов (реактивного и устойчивого) в своей поэме «Мертвые души», разделив дворянскую публику на балу на категории «толстых» и «тоненьких». Соотнесенность между преобладанием элементного механизма и худобой (экторморфностью, по классификации У. Шелдона), а синтетического механизма – с корпулентностью (эндоморфностью) можно объяснить следующим образом. Эндоморфы отличаются висцеротонией – преобладанием тонуса внутренних органов, а в отражательной системе этого анализатора преобладает синтетический механизм. Недаром интрорецепторные

ощущения издавна получили название «валового чувства». Эктоморфы (или астеники, по классификации Э. Кречмера) имеют недостаточное развитие висцеральной и костно-мышечной системы, поэтому у них доминирует экстерорецепция, отличающаяся высокой представленностью элементного механизма.

Общеизвестно, что элементный (аналитический) механизм преимущественно локализован в левом полушарии головного мозга, а аналоговый (синтетический) – в правом. Известно также, что существуют две активационные структуры мозга (ретикулярная формация и лимбическая система), тоже неравномерно представленные в полушариях мозга. Если предположить, что ретикулярная формация активирует элементный механизм, а лимбическая система – аналоговый, то возможен случай неравномерности балансов двух информативных и двух энергетических механизмов. В таком случае оказывается переактивированным либо элементный, либо аналогово-синтетический компонент отражательно-регуляторного процесса, и следует ждать в первом случае гипернеустойчивость и, следовательно, такие проявления в психике, как сверхреактивность: нейротизм, эмоциональная возбудимость, тревожность, сенситивность, а во втором случае – гиперзастылость.

Теперь перейдем к очередному фактору, характеризующему специфичность отражательно-регуляторного процесса, происходящего на нервно-физиологическом уровне. Он касается картины распределения двух отражательных механизмов по двум полушариям мозга, диктующего особенности взаимодействия двух полушарий. Если предположить, что оба механизма представлены в каждом из полушарий мозга, обеспечивая целостный процесс отражения через единство двух противоположностей, то межполушарные различия будут определяться пропорцией представленности каждого из механизмов в разных полушариях. При этом у разных людей мера неравномерности распределения двух отражательных механизмов по полушариям должна быть отличной. На одном полюсе оказываются почти симметричные по представленности отражательных механизмов полушария, а на другом – почти полностью специализированные. В первом случае должна сформироваться амбидекстрия и наличие речевых центров в обоих полушариях головного мозга, во втором случае – ярко выраженная латерализация функций.

В первом случае, поскольку половины мозга обладают почти равной представленностью двух мозговых механизмов, их продукты, с одной стороны, высокоизоморфны отражаемой реальности, а с другой – незначительно отличаются друг от друга. Адекватной формой уточнения правильности сделанного ими продукта может являться диалог-взаимодействие, что соответствует интро-

вертированной установке. Интроверт – это человек, мозг которого из-за своего индивидуального своеобразия оказывается результативным в режиме внутренних «прокруток» информации.

Во втором случае две половины мозга, вследствие высокой специализации, имеют различающиеся информационные «полуфабрикаты». Результатом взаимодействия полушарий этого типа является создание средневзвешенного итогового продукта, проверить истинность которого можно только при помощи внешних перемен во взаимодействии с объектом отражения, т. е. через внешнюю обратную связь.

Описанный выше фактор обеспечивает предрасположенность к экстраверсии/интроверсии на отражательном уровне. Можно условно назвать его информационным фактором экстраверсии/интроверсии. Представляется возможным существование другого, дополняющего фактора – энергетического. Он определяется распределенностью по полушариям двух активационных структур мозга (ретикулярной формации и лимбической системы). По нашему мнению, эта представленность может либо строго соответствовать информационной, либо быть более симметричной (зеркальной), либо более асимметричной. Асимметричная подпитка делает конкуренцию полушарных продуктов неравнозначной, обеспечивая быструю победу более активированного. Более симметричная распределенность по полушариям активационных структур мозга создает предпосылки взаимного торможения одинаково энергетически сильных продукта. В зависимости от этого может по-разному проявиться регуляторная сторона экстраверсии/интроверсии, создавая картину либо «придерживания» реакции, либо «фонтанирования» в процессе реализации реакции.

Третьим мозговым коррелятом экстраверсии/интроверсии предположительно можно назвать степень доминирования полушарий. При этом неважно, какое из полушарий – левое или правое – преобладает. Если доминирования нет, то внутренние «прокрутки» информации у неспециализированных гемисфер могут длиться бесконечно долго, создавая картину аутизма.

Темпераментные отличия свойственны как людям, так и животным, следовательно, информационной основой реализации их проявлений являются образы, а не речь. По этой причине сейчас можно оставить без внимания те индивидуальные дисбалансы отражательно-регуляторного процесса, которые связаны с функционированием второй сигнальной системы, так как в этой статье предполагается изложить гипотезы, касающиеся только факторов, предопределяющих темпераментные характеристики индивидуальности.

Мы остановились на описании процесса взаимодействия полушарий, итогом которого является создание определенного продукта – образа

и проверка адекватности этого образа через «внешнюю» или «внутреннюю» прокрутку.

Для саморегуляции необходимо создание трех типов образов: образов реальности, образов оценки реальности (сюда входят два типа образов: возможного будущего и идеального будущего), образов потребной реальности (образов цели). Теоретически вероятен дисбаланс в распределении активности между этими тремя этапами отражения.

На информационном уровне такой дисбаланс возможен вследствие неравенства критериев принятия решения о завершении задачи. Если критерий одного из этапов окажется слишком строгим при нестрогости остальных двух, тогда преимущественная активность будет сконцентрирована здесь. На энергетическом уровне такой дисбаланс возможен при нетипичном распределении активационных потоков в пространстве трех зон отражения (первая зона соответствует преимущественно задним отделам коры, а третья – фронтальным).

Если пространственно расположить три описанных фактора (баланс двух отражательных механизмов; баланс распределения этих механизмов по двум полушариям; баланс активности трех последовательных зон отражения) как горизонтальную, вертикальную и сагитальную оси, то индивидуальные характеристики легко располагаются в получившемся кубе. Это относится к известным и общепризнанным в психологии классификациям свойств нервной системы, свойств темперамента, типов темперамента и типов акцентуации характера.

Возникновение типов темперамента в рамках предложенной схемы объясняется наличием явно выраженных дисбалансов вышеописанных информационных факторов при согласованности картины информационных и энергетических дисбалансов. Наличие акцентуаций характеризуется тем же, но вдобавок – несоответствие картины информационных и энергетических дисбалансов. Наличие психопатий дают ту же картину, но дисбалансы связаны со слабостью, недостаточностью работы того из компонентов, который не является доминирующим.

Эмпирическое исследование мозговых дисбалансов как факторов экстраверсии/интроверсии

Эмпирической проверке подверглась гипотеза о мозговых дисбалансах, предрасполагающих к появлению экстраверсии/интроверсии.

Методы исследования

В группе взрослых испытуемых разных профессий были замерены 28 показателей морфологических, моторных и сенсорных асимметрий (МСМА). Далее

проводился корреляционный и факторный анализ для обнаружения связей этих показателей со шкалами экстраверсии и интроверсии опросников Зворыкина, Шмишека, Айзенка (ЕРІ), Р. Кеттелла (16РР, FPI), показателем экстраверсии/интроверсии проекционной методики «Рисунок несуществующего животного», данными субтеста «Линеограммы» в горизонтальной плоскости миокинетического теста Мира-и-Лопеца (Мира-и-Лопец, 2002) и экспертной оценки экстраверсии/интроверсии.

Была выполнена работа по укрупнению показателей асимметрий за счет факторизации матрицы 28 показателей МСМА. На практике это привело к замене распространенной в настоящее время методологии *латеральных профилей* (когда используются только три или четыре параметра, каждый из которых условно считается репрезентантом какого-то одного мозгового фактора, чаще всего – парциальной доминантности одного из полушарий по какой-либо функции) методологией латеральной факторизации, способной сгруппировать большой массив параметров МСМА в несколько укрупненных показателей.

При этом предполагалось, что возможна сложная взаимосвязь между действующими мозговыми факторами и латеральной симптоматикой, когда один латеральный признак может являться следствием работы нескольких мозговых факторов.

В изученной научной литературе ни разу не встретились ссылки на реализацию такой экспериментальной схемы. По-видимому, ее осуществление сдерживалось сложностью математико-статистических процедур, способных выполнять факторизацию непараметрических показателей, каковыми являются параметры моторных, сенсорных и морфологических асимметрий.

В представленной работе была использована процедура расчета факторов на основе матрицы корреляций, выполненной по методу Кендалла. Данный метод применим именно к непараметрическим показателям. Большинство компьютерных программ математической статистики (например, SPSS и Statistica) осуществляют факторизацию показателей на основе матрицы корреляций, по Пирсону, адекватной только для параметрических показателей.

Вопрос об особенностях проведения факторного анализа с непараметрическими показателями отражен в научной литературе (Кендалл, Стьюарт, 1973). Для проведения такого расчета нами был использован компьютеризированный пакет математических программ DISMA v. 3.1, разработанный на факультете психологии Санкт-Петербургского госуниверситета.

Результаты исследования

Итогом этой работы явилась факторная модель латеральных признаков, содержащая 14 факторов.

Для проведения анализа был использован метод главных компонент. Для выделения значимых факторов применялся метод «каменистой осыпи» и критерий Кайзера–Гутмана. Осуществлялось неортогональное вращение факторов.

Представим описание факторов, которые оказались статистически значимо связанными с экстраверсией/интроверсией (ЭИ). При этом будем указывать гипотетическую трактовку мозговой детерминации для каждого из них и называть показатели индивидуально-психологических особенностей, коррелирующих с тем или иным фактором.

Фактор 1. Три показателя, образовавшие этот фактор, отражают степень неравенства двух рук по проявлениям тонкой моторики (степень преобладания правой руки над левой в бытовой жизни, в скорости теппинга, в точности прорисовки зигзагов миокинетического теста). Факторные веса показателей – 0,645, 0,663, 0,609. «Чистые» левши не включались в экспериментальную выборку, поэтому различия по этому фактору отделяют людей с одинаковым владением двумя руками (амбидекстров) от «чистых» правшей.

Можно предположить, что амбидекстрия отражает низкую степень специализации мозга по представленности двух отражательных механизмов: элементарно-аналитического и аналогово-синтетического. У ярко выраженных правшей, вероятно, элементарно-аналитический механизм представлен почти исключительно в левом полушарии, иннервирующем правую руку, а аналогово-синтетический – в правом. Кажется правдоподобным, что именно элементарно-аналитический механизм обеспечивает тонкость дифференцировок при совершении движений.

Низкая специализация (эквивалентность) полушарий, проявленная по моторным пробам, измеряющим степень амбидекстрии, оказалась связанной с показателем интроверсии по экспертной оценке ($k_{\text{корр}} = 0,357$), с полюсом «отчужденность» фактора «А» опросника 16PF ($k_{\text{корр}} = 0,330$), с интроверсией по вторичному фактору ЭИ опросника 16PF ($k_{\text{корр}} = 0,280$), с фактором «отстраненность в общении» ($k_{\text{корр}} = 0,275$), с показателем упорства ($k_{\text{корр}} = 0,275$) и с полюсами интроверсии невербального ($k_{\text{корр}} = 0,330$) и генерализованного ЭИ ($k_{\text{корр}} = 0,310$) факторов.

Можно констатировать, что получены значимые корреляции, подтверждающие предположение о связи экстравертированного поведения с высокой специализацией, а интровертированного поведения – с эквивалентностью полушарий, поскольку у людей, владеющих двумя руками одинаково, статистически чаще фиксируется интровертированная установка.

Фактор 2. Его образовали два показателя: разность длин отрезков для двух рук по миокинетическому тесту и модуль разности величины первичных отклонений для двух рук в субтесте

«Линеограммы в вертикальной плоскости» миокинетического теста. Субтест «Линеограммы в вертикальной плоскости» миокинетического теста Мира-и-Лопеца предназначен для оценки моторного тонуса. Рука человека, вслепую рисуящего отрезок вертикально, как правило, опускается вниз из-за утомления нервных клеток.

Во второй фактор с наибольшим весом вошел показатель разности – одинаковости тонуса двух рук. Он отражает разницу баланса возбуждения/торможения в двух полушариях. Когда длина отрезков, делаемых вслепую, уменьшается – это индикатор преобладания тормозного процесса, а когда увеличивается – возбуждательного. В тенденции у людей правая рука более склонна к уменьшению длины, чем левая.

Положительные значения двух показателей, образуя один полюс фактора 2, отражают ситуацию неравномерного тонуса двух полушарий и типичную картину относительно длин отрезков, когда правая более склонна к уменьшению рисуемого вслепую отрезка. Отрицательные значения, образуя противоположный полюс фактора 2, отражают ситуацию тождественного тонуса и сглаживания типичной картины баланса возбуждения – торможения полушарий.

Можно предположить, что данный фактор отражает степень энергетической эквивалентности двух полушарий. Если первый фактор выступает выразителем степени информационной специализации полушарий, то второй сигнализирует о сопряженной характеристике – степени энергетической специализации полушарий. Косвенным подтверждением такой расшифровки значения первых двух факторов является их неортогональность, т. е. взаимосвязность. Коэффициент корреляции между ними равен 0,583.

Обнаружена связь данного фактора с показателями ЭИ: экстраверсии/интроверсии по экспертной оценке ($k_{\text{корр}} = 0,320$); факторами «А» – «теплота/отчужденность» ($k_{\text{корр}} = 0,252$), «Q2» – «тревожность/уверенность в себе» ($k_{\text{корр}} = -0,248$) и вторичным фактором «ЭИ» ($k_{\text{корр}} = 0,247$) опросника 16PF; шкалой экстраверсии опросника Айзенка ($k_{\text{корр}} = 0,289$); факторами «спонтанность/продуманность» ($k_{\text{корр}} = 0,296$) и «способность/неспособность адекватного внешнего воплощения внутренних содержаний» ($k_{\text{корр}} = 0,282$). Кроме того, высоким показателям по этому фактору, выражающим высокую специализацию полушарий по энергетическому параметру, соответствуют высокие значения показателя спонтанной агрессивности ($k_{\text{корр}} = 0,314$) и реактивной агрессивности ($k_{\text{корр}} = 0,265$) опросника FPI; сниженный показатель рассудочности экстравертированного типа по опроснику Зворыкина ($k_{\text{корр}} = -0,261$); несколько повышенные значения шкалы эгоистического типа отношения к окружающим по методике Т. Лири ($k_{\text{корр}} = 0,215$).

Сочетание общих показателей экстраверсии по опросникам со специализированными показателями, отражающими спонтанность, непродуманность, наступательность, довольно ясно характеризуют тот аспект ЭИ, который связан с этим фактором.

Фактор 3. Данный фактор репрезентирован одной ярко выраженной характеристикой – стабильностью/нестабильностью доминирования какой-либо руки при смене характера движения испытуемого, рисующего вслепую дорожку зигзагов одновременно двумя руками в субтесте «Зигзаги» миокинетического теста. В первой серии испытуемый рисует дорожку зигзагов в направлении «от себя», а во второй серии – «к себе». У части испытуемых в обоих направлениях одна рука опережала другую за счет более размашистых движений, у других испытуемых «лидерство» менялось. Можно предположить связь этого показателя с такой мозговой особенностью, как наличие/отсутствие сильного доминирования одного из полушарий. Такое доминирование, по-видимому, помогает, полушариям не застревать во внутренних прокрутках во время выработки решения о запуске реакции.

Сделанное предположение нашло косвенное подтверждение в результатах корреляционного анализа. Положительному полюсу фактора, выражающему наличие постоянного доминирования одной из рук в субтесте «зигзаги», соответствуют следующие показатели: «общительность» и «экстраверсия» по FPI ($k_{корр} = 0,389$, $k_{корр} = 0,193$); экстраверсия по Айзенку ($k_{корр} = 0,363$); экспрессивность (фактор «F» опросника Кеттелла); экстраверсия по генерализованному фактору «ЭИ» ($k_{корр} = 0,259$). Кроме показателей, связанных с ЭИ,

были получены значимые корреляции и с другими индивидуально-психологическими характеристиками: подозрительностью, нейротизмом, складом «художника», а не «мыслителя» (по анкете). Наличие таких «побочных» связей может быть проинтерпретировано следующим образом: данный фактор является выразителем мозгового механизма, хотя и значимого для формирования картины экстравертированности/интровертированности, но не являющегося базовым, начальным, исходным фактором ЭИ.

Литература

Богомаз С. А. Билатеральная модель структуры психики: Автореферат дис. ... докт. психол. наук. Томск, 1999.

Кендалл М., Стьюарт А. Статистические выводы и связи (пер. с англ.). М., 1973.

Мерлин В. С. Психология индивидуальности / Под ред. Е. А. Климова. М.–Воронеж, 1996.

Мира-и-Лопец Е. Графическая методика исследования личности. СПб., 2002.

Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.–Оренбург, 2002.

Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е. Д. Хомской, В. А. Москвина. М.–Оренбург, 2000.

Русалов В. М. Специальная теория индивидуальности человека // Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990. С. 117–121.

Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. М., 1985.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ И МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

С. И. Дудин (Москва)

Вопросы структуры личности, природы индивидуальных различий, особенностей и возможностей личностного роста остаются одной из наиболее важных и сложных проблем в психологии (Анастаси, 2001).

Если ряд базовых задач дифференциально-психологического исследования остается нерешенным, то логика научного поиска подсказывает необходимость переосмысления накопленного опыта через призму нового теоретического подхода. Для психологии индивидуальных различий в качестве такого подхода могут выступить положения и принципы акмеологии (Бодалев, 1998; Деркач, 2000).

Нами обосновывается точка зрения, согласно которой анализ психологического содержания сходных и различных детерминант индивидуального поведения обретает новые возможности, если дифференциально-психологическое исследование будет направлено на изучение индивидуальных особенностей и возможностей личностного роста. Более того, указанная направленность психологического исследования определяет специфику его содержания. По своей сути это будет дифференциально-акмеологическое исследование с присущими ему особенностями анализа структуры личности и механизмов формирования индивидуальных различий.

В дифференциальной акмеологии идее аморфности личности противопоставляются представления о том, что личность имеет многоуровневую, иерархическую структуру.

В основании этой структуры лежат темперамент, психические процессы и психомоторные функции. Именно эти подструктуры испытывают непосредственное влияние задатков. Затем следуют специальные и общеинтеллектуальные способности (сущностные характеристики интеллекта или общих способностей) и характер. На третьем уровне предлагаемой структуры личности располагаются ценностно-смысловые отношения личности, наконец, на четвертом – опыт, знания, умения, навыки и привычки. Четвертый уровень структуры личности обладает непосредственной связью с культурой, в которой закреплён общественно-исторический опыт.

Мы считаем, что такой подход к построению структуры личности является новым и методологически правильным. Его важной отличительной особенностью и преимуществом является применение к описанию иерархии структуры личности имплицитивной модели. Использование этой модели обязывает исследователя не просто определять взаимосвязь психических свойств в общей структуре личности, но и указывать на то, какая именно подструктура является необходимой для развития другой.

Таким образом, личность понимается нами как многоуровневое, целостное социально-психологическое образование, ядром которого являются ценностно-смысловые отношения, находящиеся в постоянном развитии. Для того чтобы лучше понять динамику и перспективы развития ценностно-смысловых отношений, механизмы формирования личности в ее организацию, помимо общепринятых образований – знаний, умений, навыков, специальных способностей и психических процессов, включены также темперамент, характер и интеллект (общие способности). Мы рассматриваем эти устойчивые характеристики личности в качестве базовых детерминант индивидуальных различий (или метахарактеристик индивидуальности), которые, наряду с социальной ситуацией развития, являются основанием формирования индивидуальной специфики психических процессов, предпочтений, ожиданий, ценностей, смыслов и т. д.

На существование метахарактеристик индивидуальности указывают в своих работах Г. Ю. Айзенк (Айзенк, 1993), В. М. Русалов (Русалов, 1979, 1989). Вспомним, что В. Штерн ядром дифференциальной психологии называл исследования темперамента, характера и интеллекта.

Представленное описание структуры личности является продолжением работ В. М. Русалова (Русалов, 1979, 1989). Автор, конкретизируя пути взаимодействия механизмов формирования

устойчивых характеристик личности (темперамента, характера и интеллекта), вводит в психологию представления о двухуровневом строении задатков развития личности. Вся совокупность биологических свойств человека является задатком первого уровня и определяет развитие темперамента. Свойства темперамента выступают в роли задатков второго уровня и оказывают влияние на формирование интеллекта и характера.

Представляется, что имплицитивная модель организации структуры личности может быть использована для описания взаимодействия механизмов формирования устойчивых и изменчивых характеристик личности. Она создает уникальные возможности объединения в одном исследовании принципов номотетического и идиографического подходов. Другими словами, использование представленной структуры личности позволит организовать такое исследование индивидуальных различий, которое уже не будет строго номотетическим (т. е. ориентированным на анализ стабильных и общих для всех людей свойств личности), а будет направлено также на идиографический анализ изменчивых, уникальных свойств личности, исследование того, как включаются вышележащие изменчивые подструктуры личности в механизмы формирования нижележащих, устойчивых подструктур и наоборот (например, какое влияние оказывает такая устойчивая характеристика личности, как характер, на процесс формирования ценностно-смысловых отношений человека к себе, другим и миру в целом).

Рассмотрим более подробно механизмы формирования метахарактеристик личности и их структуры. В психологии достоверным доказательством объективности существования того или иного базового свойства личности традиционно считается наличие связи между этим свойством и его биологическим или психобиологическим задатком. Тем не менее, знание задатков темперамента, характера и интеллекта еще не дает ответа на вопрос о психологическом содержании названных свойств личности. Он может быть найден в ходе анализа механизмов их формирования.

С нашей точки зрения, сегодня существует путь анализа механизмов формирования темперамента, интеллекта и характера, движение по которому позволит раскрыть собственно психологическое содержание этих базовых характеристик индивидуальности. Начало этого пути было обозначено исследованиями С. Л. Рубинштейна в области психологии способностей (Рубинштейн, 1957, 1989). При описании психологии способностей он вводит понятие «обобщение». Данное понятие, по мнению автора, обозначает механизм формирования способностей, психологическое содержание которого характеризуется переходом психического процесса в способность. Согласно автору, логика этого перехода следующая: пси-

хический процесс превращается в способность по мере того, как связи, определяющие его протекание, «стереотипизируются» в деятельности. Сформировавшаяся способность обеспечивает более высокое качество, скорость и легкость регуляции операций, усвоенных человеком в ходе индивидуального развития. Например, процесс развития слуха (психического процесса) может привести к развитому музыкальному слуху (специальной способности).

В. М. Русалов значительно расширил сферу действия механизма обобщения применительно к исследованию индивидуального развития, определив его как системный механизм формирования всех устойчивых характеристик личности (Русалов, 1989). Так темперамент – это результат обобщения в деятельности врожденных (биологических) характеристик индивидуальности; интеллект и характер формируются в процессе стереотипизации усваиваемого человеком когнитивного или морального поведения.

Определенное сходство механизмов формирования темперамента, интеллекта и характера обуславливает сходство структур анализируемых характеристик личности. Действительно, на темпераментальном, характерологическом и интеллектуальном уровнях личности возможно выделение активационных структур, а также структур, обеспечивающих канализацию или регуляцию их динамических энергетических возможностей. Модель темперамента, разработанная В. М. Русаловым, включает в себя темпераментальную активность (активационную структуру) и эмоциональную чувствительность (регуляторную структуру) (Русалов, 1989).

Активационную и регуляторную компоненты можно выделить не только в структуре темперамента, но и в структуре, описывающей базальные свойства общих способностей. В ряде исследований показано, что психологическая сущность общих способностей или интеллекта характеризуется интеллектуальной активностью и интеллектуальной саморегуляцией (Лейтес, 1997; Русалов, 1989; Русалов, Дудин, 1995).

Свойства характера также организованы в структуру, которая имеет определенное сходство со структурой свойств темперамента и интеллекта. Следуя С. Л. Рубинштейну, можно на характерологическом уровне личности выделить активационный компонент – систему обобщенных мотивов – и компонент, который определяет канализацию и контроль энергии обобщенных мотивов – эмоционально-волевую сферу (Дудин, Поставнев, Костичкова, 1999; Рубинштейн, 1989).

Проведенный анализ структуры личности, механизмов формирования ее свойств и существующих между ними связей, позволяет признать наличие двух источников детерминации развития личности – это биологические и социальные ха-

рактеристики человека. Постоянное взаимодействие и взаимоопределение социальных и биологических факторов в ходе социализации человека четко отражено в структуре индивидуальности, разработанной В. М. Русаловым (Русалов, 1979). В человеческой индивидуальности автор выделяет две подструктуры. Социальной подструктурой индивидуальности является личность, а биологической – индивид как организм. Взаимодействие этих подструктур осуществляется через темперамент, который является, с одной стороны, низшей подструктурой личности, с другой стороны – высшей подструктурой биологической организации человека. Такое понимание индивидуальности согласуется с представлениями Б. Г. Ананьева, который утверждал, что понятие индивидуальности фиксирует не просто факт единичности человека, а единство его многообразных признаков (Ананьев, 1969).

Чтобы понять акмеологию индивидуальных достижений, необходимо учитывать качественное своеобразие личности на уровне ее субъектного проявления. С нашей точки зрения, категория «субъект» позволяет определить индивидуальный акмеологический порог, фиксирующий своеобразие и перспективу развития личности. После преодоления этого порога человек обретает осознанное стремление к постоянному самосовершенствованию и творчеству. Уверенность в достоверности данного положения опирается на глубоко обоснованный и плодотворный взгляд на проблему субъекта К. А. Абульхановой (Абульханова, 1999). Автор, конкретизируя указание Б. Г. Ананьева о субъектности как высшем уровне развития личности, отмечает, что субъект – это не идеал, так как он фактически недостижим, а постоянное стремление к нему личности. Следовательно, для того, чтобы действительно понять акмеологию индивидуальных достижений, необходимо учитывать качественное своеобразие личности, реализующей себя как субъекта, т. е. достигающей акмеологической зрелости.

При акмеологическом исследовании природы индивидуальных различий крайне важно уточнить содержание понятия «норма». Более того, необходимо ввести в психологию новое понятие – «акмеологическая норма». Его определение опирается на подход, названный А. Маслоу «статистикой растущей верхушки». Отметив тот факт, что именно в верхней, растущей части растения наиболее отчетливо проявляется содержание процесса его развития, А. Маслоу заключает, что наиболее продуктивным способом осознания потенциала развития личности является изучение лучших представителей человечества (Маслоу, 1999, 1999а). Наблюдения А. Маслоу дают возможность уточнить содержание понятия «акмеологическая норма». Нормальным, согласно данным акмеологического исследования индивидуальных различий,

является поведение лучших представителей человечества, а не людей среднестатистической нормы. Статистический материал, полученный в результате обследования представителей «растущей верхушки», является основанием для проведения анализа индивидуальных особенностей и возможностей личностного роста человека.

Таким образом, проведенное исследование показало, что акмеологический анализ структуры личности и механизмов формирования индивидуальных различий создает новые возможности для понимания природы индивидуальных различий человека, перспектив его развития и личностного совершенствования. Его важным преимуществом является исключение из предмета исследования задач манипулирования поведением человека, тогда как, например, в психоанализе их выполнение выступает в качестве способа подтверждения истинности теории. Вслед за У. Найссером, мы считаем, что задачи манипулирования поведением человека являются не только антигуманными, но и не могут считаться научными (Найссер, 1981). Те направления в психологии, которые включают в свой предмет задачи манипулирования поведением человека, не столько объясняют детерминанты поведения, сколько навязывают их личности. Более того, если подойти к этой проблеме с акмеологической точки зрения, то можно сделать вывод, что психологи, стремящиеся манипулировать поведением человека, ставят перед собой невыполнимые задачи, так как манипулировать поведением развитой личности в принципе невозможно.

Литература

Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1999.

Айзенк Г. Ю. Количество измерений личности: Критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. 1993. Т. 1. №2. С. 9–23.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.

Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. М., 2001.

Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.

Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека // Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Кн. 1. М., 2000.

Дудин С. И., Поставнев В. М., Костичкова Е. К. К вопросу о механизме формирования характера // Тезисы докладов научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессиональной подготовки педагогов дошкольного и начального образования». М., 1999. С. 16–19.

Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.–Воронеж, 1997.

Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб., 1999.

Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы. М., 1999а.

Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М., 1989.

Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.

Русалов В. М. Природные предпосылки индивидуального поведения как фактор становления индивидуальности человека // Журнал высшей нервной деятельности. 1989. Т. 34. Вып. 3. С. 403–414.

Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Труды Института психологии РАН. Т. 1. Кн. 1. М., 1995.

СПЕЦИФИКА ПРОТЕКАНИЯ СТРЕССОВЫХ РЕАКЦИЙ У ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ МОЗГА

Ю. С. Думиникэ, А. Л. Сиротюк (Кишинев)

Постановка проблемы

Психологический стресс в настоящее время рассматривается как особое психическое состояние, являющееся субъективным отражением экстремального воздействия на организм, его неспецифической реакцией на значимый раздражитель. Однако последствия стресса обусловлены, как правило, не характером стрессора, а индивидуальной реакцией организма человека на раздражитель.

В стрессовых условиях происходят психофизиологические изменения в организме, необходимые для его мобилизации и имеющие адаптационное значение на физиологическом, биохимическом, морфологическом, эмоциональном, моторном и других уровнях (Бодров, Федорук, 1985; Русалова, 1979; Суходоев, 1997).

Одно из современных направлений исследования психологического стресса – разработка кон-

цепции о психофизиологических особенностях людей с различным типом латерального профиля, включающим такие виды асимметрий, как межполушарная, моторная и сенсорная. Е. Д. Хомская рассматривает тип латеральной организации мозга как «особый нейропсихологический фактор или особое структурно-функциональное образование, которое определяет целый набор психических явлений» (Хомская, 2004, С. 709).

В настоящее время установлена закономерная связь типа латеральной организации мозга с целым комплексом психических функций и эмоционально-личностных качеств, в том числе с динамическими характеристиками двигательных функций, показателями познавательных процессов, когнитивными стилями, с адаптационными возможностями организма, особенностями вегетативной регуляции адаптационных процессов и т. д. (Бодров, 2000; Хомская, 2004, 2004а). Данный факт позволяет предположить, что различная комбинация латерального профиля обуславливает специфические особенности протекания стрессовых реакций людей в деструктивных условиях среды.

Для понимания механизмов стресса необходимо также учитывать реципрокность взаимодействия основных структур мозга, что обеспечивается характером деятельности вертикальных, горизонтальных и передне-задних проводящих путей. В реципрокных отношениях, которые наиболее отчетливо проявляются в стрессовых условиях, находятся кора больших полушарий и ретикулярная формация (Николаева, 2003); лобные и затылочные отделы полушарий (Араkelов и др., 1994); правое и левое полушария головного мозга (Грановская, 1988).

Кроме того, адаптивной реакцией на стресс является нейрогуморальная регуляция организма, перераспределение крови во внутренних органах, повышение мышечной активности и потоотделения для нормализации внутренней температуры тела и т. д. Симпатическое воздействие на потовые железы изменяет электропроводность кожи, что отражается в динамике показателей кожно-гальванической реакции (КГР) в условиях стресса. Колебания показателей КГР коррелируют с субъективными оценками силы стрессовой реакции человека (Араkelов, Шотт, 1988). Несмотря на множество механизмов психологического стресса, выявленных на основе обширного теоретического и экспериментального материалов (Бодров, 2000; Митюшов, 1973; Романов, Туркина, Колпашиков, 1986; Русалова, 1987; Русалова, 1979; Хомская, Ефимова, Сироткин, 1988), в настоящее время отсутствует целостная картина данного явления.

Целью нашего исследования явилось изучение совместного влияния комбинаторных сочетаний функциональных асимметрий и межполушарного взаимодействия на специфику протекания стрессовых реакций человека.

Описание выборки

В экспериментальном исследовании приняли участие курсанты военного вуза в количестве 176 чел. в возрасте 18–20 лет.

Методики исследования

Специфика протекания стрессовых реакций в выборке определялась на основе учета амплитудных характеристик КГР, а также их асимметрии, фиксируемой с правой и левой рук респондентов.

В качестве функциональных асимметрий анализировались мануальная и аудиальная асимметрии.

Для определения профиля латеральной организации моторных функций (право- леворуконости) применялась проба Аннет. В ходе пятикратного выполнения пробы фиксировалось время манипуляций правой и левой руками. В последующем вычислялся коэффициент мануальной асимметрии (КМА) по формуле: $KMA = tcr. пр./tcr. л.$, где $tcr. пр.$ – среднее значение времени выполнения проб правой рукой; $tcr. л.$ – среднее значение времени выполнения проб левой рукой.

Решение о причислении респондентов к группе с преобладанием асимметрии по руке принималось при соблюдении следующих условий:

- 1) $0,96 \leq KMA \leq 1,04$ – невыраженность моторной асимметрии (7 чел.);
- 2) $KMA \leq 0,96$ – преобладание праворуконости;
- 3) $KMA \geq 1,04$ – преобладание леворуконости.

Аудиальная асимметрия определялась при помощи методики «Дихотическое прослушивание». Для этого использовалась калиброванная компьютерная двухканальная запись 2 серий по 10 слов на каждое ухо со сменой положения головных телефонов. После прослушивания каждой серии курсанты воспроизводили слова, которые они запомнили. Далее определялось среднее значение соотношения слов, воспроизводимых с правого и левого уха, по формуле: $KCA = ((P_{np1} + P_{np2}) - (P_{л1} + P_{л2})) / (P_{np1} + P_{np2} + P_{л1} + P_{л2})$, где KCA – коэффициент слуховой асимметрии; P_{np1}, P_{np2} – количество правильно воспроизведенных слов с правого уха в двух сериях; $P_{л1}, P_{л2}$ – количество правильно воспроизведенных слов с левого уха в двух сериях.

Решение о причислении испытуемых к группе с выраженностью асимметрии по уху принималось при соблюдении следующих условий, определенных на основе анализа распределения результатов диагностики по выборке:

- 1) $KCA < -0,15$ – преобладание левосторонней асимметрии;
- 2) $KCA > 0,15$ – преобладание правосторонней асимметрии.

В остальных случаях испытуемый причислялся к группе с невыраженностью аудиальной асимметрии (17 чел.).

Межполушарное взаимодействие оценивалось по выполнению реципрокных проб (Скворцов, Адашинская, Нефедова, 2000; Цветкова, 2000):

- «Кулак–ладонь»: испытуемым предлагалась смена положения рук с одновременным сжатием одной кисти в кулак и разжиманием кулака другой кисти в ладонь.
- «Кулак–ребро–ладонь»: испытуемым предлагалась смена положения руки на плоскости стола: распрямленная ладонь на плоскости стола; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на плоскости стола и т. д. (проба выполнялась сначала правой рукой, затем – левой, затем – двумя руками вместе).

Кроме того, для оценки межполушарного взаимодействия был использован бимануальный ритмический тест и координационные пробы Ю. В. Малова (Бизюк, 2005).

При выполнении проб на оценку межполушарного взаимодействия учитывались длительность удержания программы движений, темповые характеристики, безошибочность выполнения проб. По результатам данной диагностики выборка испытуемых была дифференцирована на группы с высокой, средней и низкой оценками межполушарного взаимодействия.

КГР снималась с ладоней респондентов прибором «Активациометр» (Ю. А. Цагарелли, Н. М. Пейсахов, Е. П. Ильин, Р. Х. Тукшаитов). Замеры КГР в выборке снимались дважды. Первый замер производился в ходе выполнения курсантами интеллектуальных субтестов («Аналогии», «Зрительная память», «Пространственные преобразования», «Вербальная память», «Установление закономерностей», «Арифметический счет», «Умозаключение»). КГР фиксировалась перед началом выполнения заданий, однократно – в ходе тестирования и по его окончании. В последующем рассчитывалось среднее значение амплитудных характеристик КГР, и фиксировалась асимметрия КГР.

Тестирование проводилось в учебных группах 2, 3 и 5 курсов во время планового психологического обследования. Данный вид обследования, по опросам курсантов, не вызывал у респондентов чувства беспокойства, так как он не предполагал негативных или позитивных последствий. Кроме того, для создания относительно спокойной экспериментальной ситуации в группах проводился соответствующий инструктаж, а также увеличивалось время выполнения заданий. Это позволило, с одной стороны, обеспечить необходимую мотивацию участия в эксперименте, а с другой стороны, создать в группах комфортную психологическую обстановку.

Второй замер КГР проводился в ходе сдачи курсантами экзаменов во время сессии. Исследовательская группа, как правило, посещала те экзамены, которые традиционно сдаются курсантами достаточно сложно и вызывают сильные эмоциональные переживания. На наш взгляд, данная ситуация обладает всеми параметрами стрессовой ситуации, так как существует угроза получения плохой оценки, которая может повлечь негативные последствия в виде наказания, изменения размеров денежных выплат, нереализованного уровня притязаний и т. д. Показатели КГР регистрировались перед началом экзамена и сразу после окончания ответа. Полученные данные усреднялись и подготавливались для последующей обработки. Как и в первом замере, учитывались амплитуда КГР и ее асимметрия.

Кроме того, для оценки личностных параметров, традиционно связываемых в психологической науке со степенью подверженности человека стрессу, использовались методика диагностики личностной тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина (см. Райгородский, 2000).

В последующем результаты тестирования сопоставлялись с психофизиологическими параметрами испытуемых и результатами их исследования в стрессовой ситуации.

Результаты исследования

Диагностика функциональных асимметрий (ФА) и оценка межполушарного взаимодействия (ОМВ) в обследованной выборке представлена в таблице 1.

Таблица 1
Результаты психофизиологической диагностики

ФА	Слуховая асимметрия (СА)	Моторная асимметрия рук (МАР)	Оценка межполушарного взаимодействия (ОМВ)		
			Высокая	Средняя	Низкая
Левая	48 чел.	29 чел.	47 чел.	68 чел.	37 чел.
Правая	104 чел.	123 чел.			

По результатам диагностического обследования мы исключили из дальнейшего анализа респондентов, у которых по пробам Аннет и «Дихотическое прослушивание» обнаружилось наличие амбилатеральных признаков. Таких испытуемых в выборке оказалось 24 человека. Невыраженность функциональных асимметрий в данной группе не позволяла сформировать типы латеральных профилей (ЛП), включающих комбинаторные сочетания ФА. Латеральный профиль респондентов определялся сочетанием асимметрии рук и слуха.

Проведенный корреляционный анализ полученных данных, характеризующих ФА соответст-

вующими коэффициентами (КСА и КМА) и оценку межполушарного взаимодействия, показал отсутствие значимых связей. Это позволяет считать исследуемые факторы относительно независимыми друг от друга. В литературе встречаются данные, свидетельствующие о том, что несформированность и патологии межполушарного взаимодействия приводят к накоплению амбилатеральных признаков (Семенович, 2001). Опираясь на эти исследования, мы полагали, что и в нашем случае низкие оценки по пробам, диагностирующим межполушарное взаимодействие, должны коррелировать с невыраженностью ФА. Однако статистический анализ не показал каких-либо закономерностей между соответствующими оценками и коэффициентами, описывающих функциональные асимметрии. По-видимому, это можно объяснить тем, что в исследовании принимали участие респонденты, не имеющие диагноза функциональной несформированности межполушарных взаимодействий.

Учитывая отсутствие взаимосвязей между оценками межполушарного взаимодействия и коэффициентами функциональных асимметрий, было принято решение «разбить» всю выборку на группы с различным латеральным профилем, учитывая при этом специфику организации межполушарного взаимодействия (таблица 2). Такая классификация групп позволяет проследить самостоятельное и совместное влияние исследуемых функциональных асимметрий и межполушарного взаимодействия на характер протекания стрессовых реакций.

Таблица 2
Классификация обследуемых групп
в экспериментальной выборке

Оценка межполушарного взаимодействия (ОМВ)	Комбинаторные сочетания моторной и слуховой асимметрий (МАР/СА)			
	Прав./Прав.	Прав./Лев.	Лев./Прав.	Лев./Лев.
Высокая	29 чел.	11 чел.	7 чел.	–
Средняя	36 чел.	18 чел.	9 чел.	5 чел.
Низкая	17 чел.	12 чел.	6 чел.	2 чел.

Стрессовая реакция, как известно, сопровождается вегетативными реакциями, к числу которых относится и КГР. В нашем эксперименте разница замеров КГР в обычных и стрессовых условиях выступала показателем, позволяющим оценить «силу» протекания стрессовой реакции. При выборе такого показателя мы опирались на положение о том, что характеристики КГР выступают показателем психоэмоционального состояния, отражающего субъективные переживания человека по поводу окружающей действительности (Аракелов, Федоровская, Свергун, Жданова, 1994; Цагарелли, 1996). В ряде научных публикаций встре-

чаются статистические нормы для различных половозрастных групп, позволяющие по амплитудным параметрам КГР оценить оптимальность психоэмоционального возбуждения (Цагарелли, 1996). Однако проведенные нами исследования показали, что сама по себе амплитудная характеристика КГР у человека может быть сугубо индивидуальной. В то же время колебания КГР в различных условиях более объективно отражают индивидуальность человека. Например, чрезмерные колебания КГР могут быть связаны с чрезмерной активацией мозга и свидетельствовать о существенных психоэнергозатратах в процессе адаптации к стрессовой ситуации. Умеренные колебания могут являться следствием хорошей саморегуляции в стрессе. Кроме того, специфика изменений КГР может выступать результатом патологий, наличия соответствующего опыта и др. Принимая во внимание последние доводы, мы проверили выборки курсантов различных курсов на значимость различий в колебаниях КГР с тем, чтобы учесть наличие опыта в восприятии и переживании экзаменационной ситуации. Проведенный анализ показал, что испытуемые разных курсов не отличаются между собой по данному показателю. Поскольку в исследуемой выборке все испытуемые были здоровыми, то мы посчитали, что изменения в КГР валидны задачам экспериментального исследования.

Соотнеся результаты замеров КГР с ранее сформированными выборками, мы получили данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3
Средние абсолютные значения разницы замеров КГР по стрессовой ситуации и ситуации когнитивных нагрузок без угрожающих факторов в различных группах

Оценка межполушарного взаимодействия	Комбинаторные сочетания моторной и слуховой асимметрий (МАР/СА)			
	Прав./Прав.	Прав./Лев.	Лев./Прав.	Лев./Лев.
Высокая	16,7	20,2	18,6	–
Средняя	18,3	17,1	20,1	22,4
Низкая	22,2	34,4	28,2	29,2

Примечание: Разница замеров КГР в обычных и стрессовых условиях представлена в условных единицах.

Как видно из таблицы 3, наибольшие колебания КГР отмечаются в группах с низкими оценками межполушарного взаимодействия. При этом изменения КГР по данной переменной обладают нелинейной зависимостью, вероятно подчиненной степенному закону (см. рисунок 1).

Анализ колебаний КГР в различных группах по оценке межполушарного взаимодействия показал, что группа с низкой оценкой значимо от-

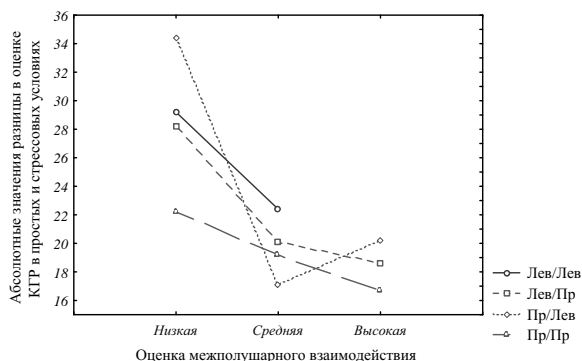


Рис. 1. Колебания РКГ в различных группах

личается от других групп (при сравнении групп с высокой и средней ОМВ, соответственно $t = 8,3$ и $t = 7,27$ при $p < 0,001$ по Стьюденту). В группе с низкой оценкой межполушарного взаимодействия отмечены самые значительные изменения КГР в стрессовой ситуации ($\Delta\text{КГР}_{\text{ср.}} = 28,5$; $\sigma = 6,3$). Колебания КГР в группах с высокой и средней ОМВ не отличаются на приемлемых уровнях значимости ($\Delta\text{КГР}_{\text{ср. выс. ОМВ}} = 18,5$; $\sigma = 4,2$; $\Delta\text{КГР}_{\text{ср. ср. ОМВ}} = 19,7$; $\sigma = 5,2$).

Таким образом, динамика колебаний КГР, являющаяся показателем протекания стрессовых реакций, у испытуемых с низкой ОМВ наиболее выражена, по сравнению с другими группами. Данные результаты могут являться свидетельством того, что у испытуемых с низкой ОМВ недостаточно сформированы механизмы регуляции психоэмоциональных состояний в стрессе.

Анализируя динамику изменений КГР в группах респондентов с различным латеральным профилем, следует отметить, что различия по данному фактору отмечены на минимальном уровне значимости ($t = 2,13$ при $p < 0,05$ по Стьюденту) между группами с комбинацией функциональных асимметрий Прав./Прав. ($\Delta\text{КГР}_{\text{Прав./Прав.}} = 19,1$; $\sigma = 7,6$) и Прав./Лев. ($\Delta\text{КГР}_{\text{Прав./Лев.}} = 23,9$; $\sigma = 13,4$). Сравнение других групп между собой в колебаниях КГР оказались незначимы.

Корреляционный анализ изменений КГР в стрессовых условиях по отдельным функциональным асимметриям (КМА и КСА) также не показал каких-либо взаимосвязей. Не выявлено значимых отличий в динамике КГР и при сравнении групп с дискретизацией отдельных функциональных асимметрий. Группа респондентов, имеющая амбилатеральные признаки в исследованных функциональных асимметриях, не отличалась по КГР от других анализируемых групп.

Следовательно, на психофизиологическом уровне функциональные асимметрии и их комбинаторные сочетания («рука–ухо») не оказывают существенного влияния на специфику протекания стрессовой реакции, оцениваемой по КГР. С другой стороны, группа респондентов с латеральным профилем Прав./Прав. обнаруживает самые низкие колебания КГР по среднему значе-

нию, что может свидетельствовать об оптимальности функционирования регуляторных и адаптационных процессов в данной выборке.

Достаточно интересными оказались результаты эксперимента при анализе динамики КГР в группах различного латерального профиля с различными оценками межполушарного взаимодействия (см.: таблица 3, рисунок 1). Например, в группе с низкими оценками межполушарного взаимодействия все латеральные профили значимо отличны друг от друга по изменениям КГР (таблица 4). Группа с комбинацией ФА Лев./Лев. не анализировалась, так как в ней было всего два испытуемых. При средних и высоких оценках межполушарного взаимодействия динамика КГР у испытуемых с различным латеральным профилем не отличается.

Таблица 4

Сравнение динамики КГР в группах различного ЛП

Сравниваемые группы при низкой ОМВ	Значение критерия Манна-Уитни
Прав./Прав.–Прав./Лев.	$U = 32$; $p < 0,01$
Прав./Прав.–Лев./Прав.	$U = 21$; $p < 0,05$
Прав./Лев.–Лев./Прав.	$U = 10$; $p < 0,01$

Полученные результаты свидетельствуют о неоднозначном влиянии функциональных асимметрий головного мозга на особенности протекания стрессовых реакций у человека. Различия в специфике стрессовых реакций, обусловленные мануальной, аудиальной асимметриями и их комбинаторными сочетаниями, возникают лишь при неэффективном функционировании межполушарного взаимодействия. В остальных случаях межполушарное взаимодействие, вероятно, компенсирует неоптимальность механизмов регуляции психоэмоциональных состояний человека в стрессе. Неоптимальность механизмов регуляции может быть связана со спецификой адаптационных стратегий к конкретным ситуациям в жизни индивида, обладающего различными функциональными асимметриями головного мозга, их комбинаторными сочетаниями, вследствие чего, собственно, и возникает эта специфичность.

Наименьшие изменения КГР при переходе от групп с высокой к группам с низкой ОМВ внутри латерального профиля отмечены у респондентов, имеющих правостороннюю комбинацию функциональных асимметрий (Прав./Прав.). В данной группе изменения в КГР составляют в среднем 5,6 у. е., тогда как в других группах эти показатели варьируют от 9,6 у. е. (Лев./Прав.) до 14,2 у. е. (Прав./Лев.). Иначе говоря, испытуемые с латеральным профилем, включающим все правосторонние асимметрии, в меньшей степени подвержены стрессу. Как было отмечено ранее, в данной выборке зафиксированы не только минимальные

средние значения колебаний КГР в стрессовой ситуации, но и самые незначительные изменения, обусловленные спецификой организации межполушарного взаимодействия. Ниже представлены данные о том, что у испытуемых с правосторонней комбинацией латеральных признаков отмечается самый высокий уровень нервно-психической устойчивости. Поэтому в данной группе протекание стрессовых реакций проявляется на психофизиологическом уровне в незначительной динамике амплитудных характеристик КГР. Остается невыясненным вопрос об универсальной эффективности механизмов психической регуляции у людей с данным типом латерального профиля. Возможно, эти механизмы эффективно проявляют себя лишь в стрессовых условиях, подобных экспериментальной ситуации. Мы склонны объяснить полученные результаты в рамках последнего варианта интерпретации.

Кроме абсолютной разницы КГР в обычных и стрессовых условиях, были проанализированы также направления асимметричных сдвигов КГР. Фиксировались левосторонние и правосторонние сдвиги асимметрии КГР, связываемые разработчиками диагностического прибора с активацией левого и правого полушарий мозга. Правосторонние сдвиги КГР в численном выражении кодировались со знаком «-», левосторонние – со знаком «+». На основании анализа распределения данной переменной принималось классификационное решение о причислении респондентов к группе с «лево-правополушарной» динамикой в асимметрии КГР (более 16 у. е. в соответствующем направлении). Испытуемые, не превысившие данный порог по динамике КГР, классифицировались как группа с относительно стабильной КГР. Таких испытуемых в группе с высокой ОМВ насчитывалось 16 чел. (29,7%); в группе со средней ОМВ – 17 чел. (25%); в группе с низкой ОМВ – 5 чел. (13,5%). Данный факт является еще одним подтверждением зависимости специфики протекания стрессовой реакции от организации межполушарного взаимодействия.

Учитывая традиционно описываемые в литературе дихотомии функциональных асимметрий головного мозга (Брагина, Доброхотова, 1988; Хомская и др., 1995), мы интерпретировали полученные данные как коррелят развитых регуляторных процессов (в случае левополушарных сдвигов по КГР), позволяющих в стрессовой ситуации активизировать структуры мозга, отвечающие за произвольность, работу со смысловыми категориями и понятиями и т. д. Характерно, что испытуемые с такими сдвигами в КГР сдавали экзамены лучше, чем респонденты с правополушарной динамикой асимметрии по КГР. Сравнение групп «левополушарных асимметрий» по КГР с «правополушарными» по результативности сдачи экзаменов показало, что первые (средний балл

за экзамен 4,15) значительно отличаются от последних (средний балл за экзамен – 3,74) ($t = 2,71$ при $p < 0,01$ по Стьюденту).

Дальнейший статистический анализ показал, что левополушарные сдвиги по КГР отмечены у испытуемых, показавших высокие результаты по пробам, диагностирующим межполушарное взаимодействие (таблица 5). Кроме того, высокие оценки по пробам, диагностирующим межполушарное взаимодействие, также как и в предыдущем случае, коррелировали с более высокими оценками, полученными на экзамене ($r_s = 0,29$ при $p < 0,01$ по Спирмену).

Таблица 5

Динамика асимметрии КГР в группах с различной ОМВ

Динамика асимметрии КГР	ОМВ		
	Высокая	Средняя	Низкая
Левополушарная	25 чел.	34 чел.	8 чел.
Правополушарная	6 чел.	19 чел.	24 чел.

Таким образом, это является косвенным подтверждением того, что эффективность межполушарного взаимодействия в стрессе проявляется не только на физиологическом, но и на поведенческом уровне, обуславливая интеллектуальную продуктивность, задействование необходимых когнитивных и поведенческих стратегий в конкретной ситуации. Механизм этого задействования можно описать через интегративные процессы мозга, специфичность которых обусловлена функционированием межполушарных связей. Иначе говоря, высокие оценки межполушарного взаимодействия обеспечивают оптимальную работу мозга в направлении достижения цели, что и проявляется в асимметрии левополушарной активации («активация под задачу») в экспериментальной ситуации.

Каких-либо закономерностей в динамике асимметрии КГР в зависимости от моторной, аудиальной асимметрии и их комбинаторных сочетаний не отмечено.

Анализ результатов диагностики по личностным тестам в обследуемых группах показал, что ряд психофизиологических параметров взаимосвязан с выраженностью личностных качеств обследуемых, отражающих психический уровень регуляции их поведения в напряженных ситуациях (таблица 6). Уровень нервно-психической устойчивости (НПУ) респондентов положительно коррелировал с незначительными колебаниями КГР и преобладанием правосторонних асимметрий, представленных соответствующими коэффициентами (КМА, КСА). Кроме того, преобладание праворукости (КМА) оказалось взаимосвязано со способностью курсантов принимать нормы и требования социальной среды и действовать

Таблица 6

Корреляционная матрица психофизиологических параметров с личностными тестами

	НПУ	МН	АС	Тревож-ность	ОМВ
ОМВ				-0,2*	
ΔКГР _{abc}	0,24*			0,27**	-0,35***
ΔКГР				-0,38***	-0,41***
КМА	0,31**	0,23*	0,26**		
КСА	-0,22*				

Примечание: В таблице представлены коэффициенты корреляций по Пирсону (столбцы НПУ, МН, АС, Тревожность), по Спирмену (столбец ОМВ). Уровни значимости: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

в соответствии с ними (шкала «Моральная нормативность» – МН). В целом эти факты обусловили и более высокие адаптивные способности (АС) у респондентов с преобладанием праворукости.

Следует отметить, что и в группах с различным комбинаторным сочетанием функциональных асимметрий наблюдались значимые отличия по шкалам «НПУ» и «АС». У респондентов с латеральным профилем Прав./Прав. зафиксирован высокий уровень нервно-психической устойчивости и адаптивных способностей, по сравнению с другими группами (при сравнении с группами по критерию Стьюдента: Прав./Лев. $t = 2,11$ при $p < 0,05$; Лев./Прав. $t = 3,12$ при $p < 0,01$). С учетом того, что в данной группе ранее нами отмечались наименьшие колебания КГР, следует классифицировать данный профиль как наиболее устойчивый по отношению к стрессу.

Анализ уровня тревожности респондентов показал, что данный показатель взаимосвязан с показателями динамики КГР как в абсолютных значениях ($\Delta\text{КГР}_{abc}$), так и с учетом асимметрии КГР ($\Delta\text{КГР}$). Фактически это означает, что значительные колебания КГР и правополушарная динамика асимметрии КГР связаны с высоким уровнем личностной тревожности. Как правило, такие вегетативные реакции преобладают у лиц, имеющих невысокие оценки по пробам, диагностирующим межполушарное взаимодействие.

Выводы

Проведенное на мужской выборке исследование позволило сформулировать следующие выводы.

1. У респондентов с различной латеральной организацией мозга отмечаются особенности протекания стрессовых реакций. Различные психофизиологические параметры индивидуальности, объединенные термином «латеральная организация мозга», проявляются на разных уровнях анализа специфичности стрессовых реакций у человека. При этом особенности стрессовых

реакций индивида, обусловленные влиянием латеральных признаков, обнаруживают себя лишь в определенных условиях, к числу которых можно отнести как внешние (характеристики стрессовой ситуации), так и внутренние (специфика организации межполушарного взаимодействия) факторы.

2. Наиболее сильное влияние на специфику протекания стрессовых реакций оказывает межполушарное взаимодействие, определяющее эффективность функционирования механизма регуляции психоэмоциональных состояний испытуемых в стрессе. Кроме того, межполушарное взаимодействие выступает компенсаторным механизмом в случае неэффективных адаптационных стратегий, обусловленных влиянием латеральных признаков, а также обеспечивает оптимальность интеграционных процессов, необходимых для эффективного функционирования психики в стрессовых условиях, что проявляется в активации определенных структур мозга.
3. Отдельные функциональные асимметрии и их комбинаторные сочетания не оказывают существенного влияния на индивидуальные особенности протекания стрессовых реакций по психофизиологическим показателям. Специфичность вегетативных реакций в стрессе (КГР), обусловленная комбинаторным сочетанием латеральных признаков, обнаруживается при недостаточной сформированности межполушарного взаимодействия. Наиболее устойчивыми к воздействию стресса являются респонденты с правосторонней комбинацией мануальной и аудиальной асимметрий, что проявляется и на психофизиологическом, и на психическом уровнях анализа протекания стресса.
4. Уровень тревожности, нервно-психическая устойчивость и адаптационные способности взаимосвязаны с особенностями латеральной организации мозга человека. Низкий уровень личностной тревожности взаимосвязан с левополушарной активацией мозга по КГР, высокий уровень тревожности – с правополушарной активацией, что является следствием особенностей организации межполушарного взаимодействия в исследованной выборке. В целом следует отметить, что динамика и асимметрия КГР достаточно информативно отражают индивидуальные особенности психической регуляции состояний индивида в стрессовых условиях.

Литература

Аракелов Г. Г., Федоровская Е. А., Свергун О. Ю., Жданова Г. Е. Изменения ВП и динамика гормонов в стрессовой реакции человека // Психологический журнал. 1994. № 1.

Аракелов Г. Г., Шотт Е. К. КГР как проявление эмоциональных, ориентировочных и двигательных составляющих стресса // Психологический журнал. 1988. № 4.

Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. СПб., 2005.

Бодров В. А. Информационный стресс. М., 2000.

Бодров В. А., Федорук А. Г. Исследование функциональной асимметрии парных органов у лиц летного состава // Военно-медицинский журнал. 1985. № 7.

Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональная асимметрия человека. М., 1988.

Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л., 1988.

Леутин В. П., Николаева Е. И. Психофизиологические механизмы адаптации человека и функциональная асимметрия мозга. Новосибирск, 1988.

Митюшов М. И. Экстрагипоталамическая и гипоталамическая реакции на стресс // Стресс и его патогенетические механизмы. Кишинев, 1973.

Николаева Е. И. Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. М., 2003.

Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Самара, 2000.

Романов Г. М., Туркина Н. В., Колпащиков Л. С. Человек и дисплей. Л., 1986.

Русалова В. М. Межполушарная организация эмоционального напряжения у человека // Механизмы развития стресса. Кишинев, 1987.

Русалова М. Н. Экспериментальные исследования эмоциональных реакций человека. М., 1979.

Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960.

Семенович А. В. Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л. С. Цветковой. М., 2001.

Скворцов И. А., Адашинская Г. А., Нефедова И. В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. М., 2000.

Суходоев В. В. Оценка компонентов активации психофизиологического состояния человека по кожно-гальваническим реакциям // Психологический журнал. 1997. № 5.

Ханнафорд К. Мудрое движение. М., 1998.

Хомская Е. Д. и др. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

Хомская Е. Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы: Хрестоматия по нейропсихологии. М., 2004.

Хомская Е. Д. Об асимметрии блоков мозга: Хрестоматия по нейропсихологии. М., 2004а.

Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Сироткин Е. Б. Межполушарная асимметрия и произвольная регуляция интеллектуальной деятельности // Вопросы психологии. 1988. № 12.

Цагарелли Ю. А. Активациометр универсальный. Руководство по эксплуатации. Казань, 1996.

Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 2000.

ВОЗРАСТНЫЕ, ПОЛОВЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ ЭВТАНАЗИИ¹

В. В. Знаков (Москва)

Постановка проблемы

Понимание неизбежности собственной смерти – одна из главных экзистенциальных проблем человеческого бытия. В теории управления страхом смерти (Harmon-Jones et al., 1997) утверждается, что подчинение культурным стандартам и ценностям предохраняет субъекта от чувства тревоги, возникающего вследствие понимания собственной уязвимости и смертности. Принятие общечеловеческих ценностей позволяет ему почувствовать себя необходимой, хотя и небольшой, но, безусловно, ценной частью огромной Вселенной. Сторонники теории полагают, что стремление к самоуважению, а также вера в «культурный мировой взгляд», достигаемая путем осознания се-

бя частью цивилизации, оправдания смысла своего существования посредством соблюдения общечеловеческих норм и ценностей – два важных средства, помогающих субъекту справиться с тревогой, связанной с мыслями о будущей смерти.

Согласно теории управления страхом, понимание неизбежной конечности индивидуального бытия «запускает» в действие двойной механизм защиты от мыслей, связанных со смертью: периферическую (отдаленную) защиту и проксимальную (ближайшую). Та или иная тактика защиты используется, чтобы справиться с осознаваемыми и неосознаваемыми аспектами человеческой смертности. Так, от *осознаваемого* понимания неизбежности смерти человек защищается с помощью рациональных защитных механизмов. Их суть состоит в том, что люди стараются отвлечься от мыслей, связанных со смертью, ис-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант № 07-06-00059а.

пользуют познавательные искажения, отодвигают размышления о смерти в отдаленное будущее, отрицают свою уязвимость по отношению к чему-то, что может угрожать жизни. А поиски самоуважения и вера в «мировой культурный взгляд», напротив, необходимы для защиты от *неосознаваемых* знаний о неизбежности смерти. Теория двойного процесса защиты от тревоги, связанной со смертью, утверждает, что проксимальная защита активизируется тогда, когда человек думает о своей смерти, когда такие мысли отчетливо осознаваемы. Однако как только эти размышления прекращаются, а мысли отодвигаются на задний план сознания, проксимальная защита больше не нужна. Главную роль начинает играть периферическая защита, предназначенная для того, чтобы препятствовать актуализации неосознаваемого знания о неизбежности смерти (Greenberg et al., 2000).

С позиций психологии человеческого бытия (Субъект..., 2005), жизнь и смерть взаимозависимы: раздумья о смерти могут как обогащать жизнь человека, изменять мировосприятие, обострять интерес к жизни, так и приводить к унынию и упадку духа. Как отмечает А. А. Баканова, «столкновение со смертью как критическая ситуация является по своей сути амбивалентной: с одной стороны, она может оказать разрушительное действие на личность (выразиться в усилившемся страхе смерти), а с другой – придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной» (Баканова, 2000, С. 10). Например, осознание реальной возможности своей смерти может способствовать осознанию того, что жизнь только для себя бесполезна и бессмысленна, а настоящий ее смысл – в открытости человека миру и другим людям. «В результате конфронтации со смертью смысл жизни подвергается определенному пересмотру и переоценке. В этой ситуации можно ожидать актуализации ценностей, являющихся ключевыми при поисках смысла жизни: самотрансценденции, самоактуализации и творчества (и отчасти гедонизма, связанного с „процессуальным“ смыслом жизни)» (Попогребский, 1997, с. 197–198).

Серьезной экзистенциальной проблемой для любого человека является ситуация смертельного заболевания, например онкологического. «Специфика заболеваний, угрожающих жизни, заключается в том, что они воздействуют на психику как „невидимый“ информационный стрессор, отражающий угрозу для жизни в эмоционально-когнитивных структурах, содержащих информацию о болезни. Поэтому восприятие и совладание с последствиями заболевания в большей степени осуществляется посредством когнитивной переработки. Исследования показывают, что когнитивные факторы оказывают значимое влияние не только на качество жизни онкологических больных (способны усугублять и хронифицировать негативное психологическое состояние), но и на про-

гноз заболевания. Негативные когнитивные схемы и убеждения также связаны с возникновением депрессивной симптоматики, играют роль в формировании психопатологических и посттравматических нарушений» (Ворона, 2005, с. 8).

Если же заболевание сопровождается периодическими сильными болями, то жизненная ситуация превращается для больного в критическую. В подобной ситуации человек оказывается перед такими экзистенциальными проблемами, как необходимость принятия смерти, переосмысление жизни, осознание ответственности за свершенное и то, что он еще обязан успеть сделать. Все эти проблемы связаны с ответом на главный вопрос: есть ли смысл стремиться хотя бы ненадолго продлить жизнь, преодолевая страдания? Люди неодинаково могут относиться к ситуации, к примеру, онкологического заболевания. Она может восприниматься либо как возможность личностного роста и развития, либо как бессмысленное страдание, продлить которое не имеет смысла. Соответственно, в этих двух случаях человек по-разному решает вопрос о допустимости эвтанази.

В переводе с греческого языка термин «*эвтаназия*» означает «хорошую, благую» смерть. Различают две ее основные формы: пассивную и активную. *Пассивной эвтаназией* называется отказ начинать жизнеподдерживающую терапию или ее прекращение (выключение аппарата искусственного кровообращения или искусственной вентиляции легких; выписка неизлечимо больного пациента домой и т. п.). *Активная эвтаназия* – это безболезненное умерщвление врачом безнадежно больного пациента. Активная эвтаназия, в свою очередь, подразделяется на три вида: убийство из сострадания к пациенту (осуществляется без учета мнения больного, как правило, когда он не может выразить своего согласия, находясь в коматозном состоянии); умерщвление пациента по его просьбе; самоубийство при помощи врача (врач дает смертельное средство в руки больного).

Проблема эвтаназии является одной из самых острых и неоднозначных проблем биоэтики, причем в большей степени моральной, чем медицинской. Из научной литературы, посвященной проблеме эвтаназии, следует, что, в общем и целом, врачи и юристы пока не имеют однозначного мнения по вопросу о медицинской, юридической и этической оправданности прерывания жизни безнадежно больных людей. Впрочем, этого нельзя сказать о нашем государстве с его исторически сложившейся любовью ко всяческим запретам. Как отмечают С. В. Быкова, Б. Г. Юдин и Л. В. Ясная, «в отечественных пособиях по медицинской деонтологии эвтаназия расценивается резко отрицательно, а законодательство запрещает подобную практику» (Биоэтика..., 1998, с. 366). У нас в стране на эту тему выполнены единичные социологические опросы, а серьезных психологи-

ческих исследований, насколько известно, вообще нет. Опрос, проведенный несколько лет назад среди 316 московских врачей, выявил, что около 35% из них «считают, что, вопреки официально провозглашенным юридическим и этическим нормам, эвтаназия в каких-то ситуациях допустима» (там же, с. 367). При этом было обнаружено, что согласны с необходимостью применения эвтаназии чаще молодые врачи в возрасте 21–30 лет, а в более старших возрастных категориях (41–50 и 51–65 лет) доля считающих эвтаназию этически оправданной убывает.

В 2004–2006 гг. было проведено психологическое исследование, в котором в качестве примеров ситуации экзистенциального выбора использовались краткие описания ситуаций убийства из сострадания и активной эвтаназии по просьбе пациента.

Цель проведенного мною эмпирического исследования заключалась в нахождении связи между возрастом, полом, мировоззренческими установками, личностными свойствами людей и пониманием-принятием или пониманием-отвержением ими ситуаций, включающих эвтаназию.

В исследовании проверялись *четыре гипотезы*.

Первая гипотеза заключалась в том, что юноши и девушки в большей степени согласны с применением эвтаназии, чем мужчины и женщины второго периода взрослости (Ананьев, 1968).

Вторая гипотеза – мужчинам присуще понимание-принятие эвтаназии, а женщинам – понимание-отвержение.

Третья гипотеза – испытуемые, верящие в Бога, в меньшей степени согласны с применением эвтаназии, чем неверующие.

Четвертая гипотеза – люди с высоким уровнем макиавеллизма личности и низкими показателями осмысленности жизни в большей степени принимают эвтаназию, чем субъекты с низким уровнем макиавеллизма и высокими оценками по методике смысложизненных ориентаций.

Описание выборки

Исследование проводилось в Смоленске и Самаре на 285 испытуемых (165 женщинах и 120 мужчинах) в возрасте от 16 до 66 лет¹. Средний возраст участников – $M = 25,7$, стандартное отклонение – $SD = 9,97$.

Методики исследования

Сначала испытуемые заполняли два опросника: Мак-шкалу (Знаков, 2001) и методику смысложизненных ориентаций (Леонтьев, 2000). Затем каждый из испытуемых по 6-балльной шкале (от «полностью согласен» до «совершенно не согласен»)

¹ В проведении экспериментов принимали участие А. В. Мазина и М. Ю. Пелёвин.

должен был выразить степень своего согласия с тремя утверждениями:

1. «Я верю, что Бог существует»².
2. «Если пациент неизлечимо болен и испытывает непереносимые боли, то врач может принять решение ввести ему смертельную дозу лекарства».
3. «Если бы я был неизлечимо болен и постоянно испытывал сильные боли, то я скорее предпочел бы умереть (попросил бы врача ввести смертельное лекарство), нежели продолжать жить».

Статистический анализ различий между среднеарифметическими результатов разных групп испытуемых проводился с использованием непараметрических критериев Колмогорова–Смирнова и Манна–Уитни, а также χ^2 Пирсона.

Результаты исследования

Возрастных различий в ответах на два вопроса об эвтаназии не обнаружено: ни при разделении выборки по медиане, ни при сравнении 101 испытуемого из нижнего квартиля ($M = 18,7$) и 75 из верхнего ($M = 39,5$). Таким образом, первая гипотеза не подтвердилась.

При разделении выборки по полу были выявлены значимые различия в ответах испытуемых на третий вопрос: мужчины в большей степени, чем женщины, согласны с применением эвтаназии по отношению к себе ($M = 4,18$ и $M = 3,63$, $p < 0,05$). Однако о статистически значимом согласии можно говорить только про мужчин: 85 из них попали в группу «согласных» и только 35 – «несогласных» ($\chi^2 = 20,83$, $p < 0,001$). Из 165 женщин 78 согласились с применением эвтаназии по отношению к себе, 87 – нет (различия незначимы). Эти результаты свидетельствуют, что мужчины понимают-принимают ситуацию эвтаназии. Про женщин такого заключения сделать нельзя: нет достаточных статистических оснований для суждений ни о понимании-принятии, ни о понимании-отвержении. Половых различий в ответах на вопрос о принятии решений врачом не выявлено. Следовательно, вторая гипотеза о понимании-принятии эвтаназии мужчинами и понимании-отвержении женщинами подтвердилась не полностью, а частично.

Следующим шагом в анализе данных было сравнение результатов испытуемых, с разной степенью уверенности убежденных в существовании или отсутствии Бога. Интересно, что в первую группу («согласных») попали 241 чел., а во вто-

² По предельно кратким ответам людей о степени их веры в существование Бога, разумеется, нельзя судить об их мировоззрении и глубине религиозных чувств. Однако задавать такой прямой, «лобовой» вопрос побуждали, во-первых, конкретные цели исследования, не направленные на выявление меры индивидуальной религиозности испытуемых; во-вторых, отсутствие адекватных методик изучения последней.

рую («несогласных») – только 44. Верующие люди в меньшей степени согласны с эвтаназией применительно к себе, чем неверующие ($M = 2,9$ и $M = 3,8$, $p < 0,03$). И обратная картина: испытуемые, несогласные с применением эвтаназии в отношении себя, в большей степени верят в Бога, чем те, кто согласен ($M = 2,8$ и $M = 4,2$, $p < 0,001$). В отношении других людей установлено то же: они скорее не согласны, чем согласны с утверждением, содержащимся в вопросе № 19 Мак-шкалы: «*Неизлечимо больные люди могут быть умерщвлены с их согласия*» ($M = 3,9$ и $M = 4,6$, $p < 0,03$). Однако значимых различий в вопросе о принятии решения самим врачом обнаружено не было.

Эти данные частично подтверждают третью гипотезу: верующие люди в меньшей степени согласны с применением эвтаназии, поскольку для них такой уход из жизни считается несправедливым и недопустимым. Качественный анализ суждений испытуемых показывает, что многие верующие говорят о том, что такая смерть – «*это грех большой*»; что «*это может решать только Бог*», что «*человек должен терпеть все, что пошлет ему Бог*» и т. д. Приведу типичное высказывание: «*Если Бог дал тебе что-то, что ты должен пройти и вытерпеть, то ты должен с этим смириться и пережить это. Можно облегчить страдания, но жизнь отбирать никто не вправе*».

Таким образом, можно заключить, что верующие люди в ситуациях экзистенциального выбора, связанных с жизнью и смертью человека, склонны опираться на принципы религиозной морали, предоставляя как само решение вопроса, так и ответственность за него некоему трансцендентному существу, которое, как они считают, управляет их жизнью.

Четвертая гипотеза была направлена на выявление связей личностных характеристик испытуемых с индивидуальными различиями в понимании-принятии или понимании-отвержении ими ситуации эвтаназии.

Сравнение испытуемых из нижнего квартиля распределения оценок по Мак-шкале ($M = 59,1$) и из верхнего, ($M = 88,7$) показало следующее. У тех, у кого уровень макиавеллизма ниже, значимо более высокие оценки общего показателя смысловых ориентаций ($M = 112,2$ и $M = 98,8$, $p < 0,01$). У них также выше средние значения локуса контроля «Я» ($M = 22,7$ и $M = 19,9$, $p < 0,01$). Эти испытуемые в меньшей степени согласны с применением эвтаназии в отношении других людей, когда решение об этом принимает врач ($M = 2,8$ и $M = 3,5$, $p < 0,05$). Они также менее согласны с применением эвтаназии по отношению к себе, чем люди с высоким уровнем макиавеллизма ($M = 3,2$ и $M = 4,9$, $p < 0,001$). В то же время последние более согласны с утверждением из вопроса № 19 Мак-шкалы: «*Неизлечимо больные люди могут быть умерщвлены с их согласия*», чем испы-

туемые с низкими показателями по макиавеллизму ($M = 5,0$ и $M = 3,7$, $p < 0,001$).

Следовательно, люди с более высоким уровнем макиавеллизма в большей степени согласны на манипуляцию как чужой, так и своей жизнью, чем люди с низкими показателями по Мак-шкале. Они понимают ситуацию эвтаназии как этически более оправданную, чем люди с меньшим уровнем макиавеллизма. Объясняя причины положительного отношения к утверждению № 2, участники исследования говорят: «*Жестоко смотреть на мучения человека. Нужно помочь ему*» (женщина, 32 года); «*Убив смертельно больного человека, поступаешь гуманно. Это лучше, чем дать ему жить и мучиться каждый день, ожидая своей кончины*» (мужчина, 22 года).

Следовательно, гипотеза о том, что испытуемые с высоким уровнем макиавеллизма личности и низкими показателями осмысленности жизни в большей степени принимают эвтаназию, чем субъекты с низким уровнем макиавеллизма и высокими оценками по методике смысловых ориентаций полностью подтверждается результатами эмпирического исследования.

Обсуждение результатов

Исследование показало, что в вопросе о применении эвтаназии макиавеллисты игнорируют мнение самого больного. Обосновывая такое понимание ситуации благими намерениями, они рассматривают ее исключительно со своей точки зрения, не принимая в расчет мнение больного. Обосновывая гуманными мотивами не только допустимость, но и моральную оправданность манипуляции жизнью больного, они фактически перестают видеть в нем субъекта. Субъекта, который, возможно, понимает ситуацию иначе, но вследствие слабости здоровья не в силах сказать об этом. Вероятно, основная причина такого понимания ситуации эвтаназии заключается в том, что люди с высоким уровнем макиавеллизма в общении ориентируются не на собеседника, а на себя. При принятии решений эти испытуемые нередко игнорируют мнения других. Видимо, поэтому они соглашались на манипуляцию чужой жизнью. Таково рациональное объяснение возможных причин положительного ответа на вопрос № 2 испытуемыми с высоким уровнем макиавеллизма личности.

Труднее объяснить, почему макиавеллисты, склонные к самостоятельному принятию решений и оценивающие себя как субъектов собственной жизни, согласны на применение эвтаназии также и по отношению к себе. Иначе говоря, почему они проявляют готовность стать объектом манипулятивных действий со стороны медицинского персонала. Психологический анализ ответа на этот вопрос требует как когнитивных способов

объяснений, так и обращения к экзистенциальной плоскости жизни людей, рассмотрения проблемы с позиций психологии человеческого бытия.

Экзистенциально важное и непростое для каждого человека решение о прекращении своего бытия в мире невозможно без размышлений о ценностях жизни и смерти. В процессе рассуждений осуществляется соотнесение представлений субъекта о значимости неповторимой, уникальной собственной личности и препятствующей ее дальнейшему развитию и существованию «бренной телесной оболочки». Подобные размышления направлены на отчуждение субъекта от своего страдающего тела, попытку взглянуть на него с разных сторон и ролевых позиций. Отчуждение неизбежно еще и потому, что топология субъекта не совпадает с эмпирическими границами его тела, а само понятие «субъект» иногда трактуется как то, что рождается на границе индивидуального опыта и «иног», чуждого содержания социальных ситуаций (Тхостов, 1994).

В качестве возможного теоретического объяснения полученных в исследовании эмпирических данных целесообразно использовать представления У. Нейссера о пятикомпонентной структуре Я-концепции (Neisser, 1988). По Нейссеру, разнообразие мира, в котором живут люди, отражается во взаимосвязанных компонентах их Я-концепций. В фокусе самоанализа неизлечимо больного пациента оказываются, прежде всего, его «экологическое Я» и «субъективное Я» (the private self). Под «экологическим Я» Нейссер имеет в виду конкретного человека, естественно обладающего телом, находящегося в конкретном месте и вовлеченного в определенную деятельность. Понятие «экологическое Я» включает не только тело, но и, в частности, одежду человека, однако, только ту, в которую он в данный момент одет. Принадлежащий субъекту, но висящий в шкафу или находящийся в химчистке пиджак не имеет прямого отношения к «экологическому Я». «Субъективное Я» отражает тот очевидный факт, что каждый из нас имеет личный опыт, который недоступен кому-то другому (к нему относятся, например, сны). Опыт включает также телесные ощущения, переживания и субъективную оценку поступков – собственных и других людей (Neisser, 1988).

«Экологическое Я» и «субъективное Я» имеют самое непосредственное отношение к внутренней картине болезни. В частности, как показано в диссертации О. А. Вороны, у женщин, прооперированных в связи с раком молочной железы, под влиянием болезни снижается самооценка, ощущение ценности, значимости собственного «Я» и, наоборот, нарастает убеждение в собственной неудачливости, неспособности контролировать происходящие с ними события (Ворона, 2005). Выявленные в описанном выше исследовании личностные характеристики испытуемых с высоким

уровнем макиавеллизма очень сходны с онкологическими больными. Низкие значения показателей смысловых ориентаций и локуса контроля «Я» свидетельствуют о неверии человека в себя, неспособности контролировать происходящее с ним, а также строить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об ее смысле (Леонтьев, 2000).

Еще одним компонентом Я-концепции является «межличностное Я», под которым психологи имеют в виду того же субъекта, изучаемого с другой точки зрения его включенности в общение лицом к лицу с другими. Если «экологическое Я» относится к физической среде, то «межличностное Я» соотносимо с социальными взаимодействиями. Мы видим себя одновременно и объектом внимания другого человека, и создателем взаимодействия. Мы непосредственно воспринимаем чувства других, так как из опыта знаем, что существует соответствие между испытываемыми чувствами и их выражением (Neisser, 1993).

Медико-психологические исследования показывают, что у неизлечимо больных людей с выраженными признаками посттравматического стресса «межличностное Я» изменяется. Их базисные убеждения о мире приобретают негативный оттенок: окружающих людей они считают враждебными, недоброжелательными, опасными и недостойными доверия (Ворона, 2005). Следовательно, у таких больных начинает проявляться сходство с типичными экзистенциальными установками, жизненными принципами макиавеллистов. Макиавеллизм как личностная характеристика в целом отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей. Высокие оценки по Мак-шкале положительно коррелируют с подозрительностью, враждебностью, экстернальностью (Знаков, 2001).

На основании описанных выше фактов и рассуждений, по-моему, весьма правдоподобно заключение о том, что «базисные убеждения» (Падун, Тарабрина, 2004) и личностные особенности субъектов с высоким уровнем макиавеллизма личностно способствуют такому пониманию ими обсуждаемой ситуации, в соответствии с которым они готовы на эвтаназию применительно к себе. В результате понимания ситуации они могут спрогнозировать ощущение собственной беспомощности, неспособности влиять на положительное развитие событий, мнимой (а в некоторых случаях и действительной) недоброжелательности родных и близких, враждебности медицинского персонала и т. п. Вследствие этого они принимают «логичное» решение об эвтаназии по отношению к себе.

Разумеется, приведенное мной объяснение не может быть единственным и абсолютно верным – нужны дальнейшие психологические исследования.

Перспективные направления дальнейших исследований психологических аспектов проблемы эвтанази

Проведенное исследование имело пилотажный характер. Его основная цель заключалась не в получении окончательных ответов на поставленные вопросы, а в выявлении перспективных направлений психологического анализа понимания комплекса проблем, связанных с эвтаназией. Эти проблемы определяют главные направления будущих исследований.

Одно направление психологических исследований эвтанази очевидно: сравнение мнений неспециалистов с разными группами врачей. Суждения докторов об эвтаназии формируются на основе множества факторов, которые еще предстоит изучить. Например, молодые врачи, а также те, кто чаще имеет дело с безнадежно больными пациентами, терпимее относятся к возможности безболезненной добровольной смерти. Упомянутый выше опрос показал, что более толерантно к эвтаназии относятся те врачи-специалисты, которые ближе всех находятся к тяжелобольным пациентам и чаще других вынуждены принимать ответственные решения об их судьбе: «Чем ближе врачи к „изголовью постели“ больного и чем чаще (в силу места работы, занимаемой должности или медицинской специализации) им приходится иметь дело с пациентами, чье состояние критическое, тем более терпимы они в отношении эвтанази» (Биоэтика, 1998, С. 370). А количество факторов, влияющих на формирование точек зрения на эвтаназию у неспециалистов, различающихся по мировоззренческим установкам, личностным, профессиональным и другим качествам, просто не поддается описанию. Все это свидетельствует о большом потенциале будущих психологических исследований.

Другое перспективное направление психологического анализа понимания ситуации эвтанази – выявление личностных и половых различий участвующих в ней врачей и пациентов. Я исследовал только макиавеллизм личности и смыслжизненные ориентации испытуемых. Вместе с тем на формирование решения об эвтаназии, по-видимому, влияет склонность субъекта к принятию на себя ответственности в разных жизненных обстоятельствах, проявляющаяся в соотношении интернальных и экстернальных качеств его личности (Gable, Dangelo, 1994). Как было показано выше, значимым компонентом понимания ситуации эвтанази может оказаться самообман – он тоже должен стать предметом психологического анализа. Не менее важными могут оказаться навыки рефлексивного самоанализа субъекта, а также преимущественно когнитивная, конкретно-ситуативная или экзистенциальная, бытийная направленность его самопонимания.

В настоящее время в психологической литературе накоплено немало данных о половых различиях в понимании вопросов, имеющих непосредственное отношение к эвтаназии. Например, в ситуациях, когда больному необходимо сообщить неблагоприятный диагноз, женщины-врачи с большей вероятностью, чем мужчины, соглашаются с тем, что правда должна быть сказана; они не склонны соглашаться с ложью (Robinson et al., 1998). В целом результаты психологических исследований выявили тенденцию, в соответствии с которой женщины, как правило, получают более высокие оценки по методикам, выявляющим приверженность этическим нормам и социальной ответственности, чем мужчины (Burton, Hegarty, 1999).

Один из аргументов, приводимых в защиту эвтанази, называется «экономическим»: средства и усилия, направленные на спасение безнадежно больных пациентов, могут быть использованы с большей пользой. Очевидно, что «экономический» аргумент с моральной точки зрения недопустим. Такой подход к человеку как объекту манипуляции имел печальный пример в истории человечества, когда нацисты проводили программы «оздоровления нации». Кроме того, по данным специалистов, средства, затрачиваемые на умирающих больных, не столь велики, как предполагают сторонники «экономического» аргумента.

Учитывая, что в здравоохранении работает значительное число женщин, небезынтересными представляются психологические исследования половых различий в готовности к принятию ответственности. В одном из них было обнаружено, что женщины, входящие в члены правления компаний, менее экономичны в управлении и более ориентированы на действия по собственному усмотрению, чем мужчины. При выборе организационных воздействий они оценивают социальную ответственность как более важную, чем экономическую. Женщины демонстрируют большее внимание к неэкономическим типам ответственности, чем мужчины: у них показатели социального и морального долга перед окружающими их людьми оказываются выше, чем ответственность за экономическую выгоду предприятия (Burton, Hegarty, 1999). Эти данные позволяют предположить, что врачи женского и мужского пола вряд ли одинаково будут восприимчивы к «экономическому» аргументу.

Наконец, третье направление связано с психологией субъекта, принимающего сознательное решение о жизни или смерти. Поскольку в этой роли могут выступать и врач, и больной, то изучение различных субъектных источников активности принятия решений мне представляется интересным и научно значимым. Прежде всего, это относится к лечащим врачам. В настоящее время в медицине многих стран, в том числе России,

применяется так называемый патерналистский подход к пациенту. В медицине сложилась традиция, согласно которой именно врач определяет, что будет благом для пациента. Медицинский патернализм оправдывает действия врача, который при лечении руководствуется своими представлениями о том, что является для пациента полезным, а что может навредить. Это касается и лечения, и информирования, и консультирования. Позиция патернализма, в частности, оправдывает принуждение пациентов и утаивание от них информации. Доктор, придерживающийся патерналистских взглядов, рассматривает больного не как равноправного субъекта, а как объект, бездушную вещь, которой он профессионально манипулирует.

Однако и у безнадежно больного субъектная сущность его человеческой природы тоже может ярко проявляться в четком осознании приемлемости или, наоборот, недопустимости эвтаназии по отношению к нему. Субъектные качества пациента имеют особое значение в тех странах, где эвтаназия разрешена законом. Например, в клиниках многих штатов США за находящимися в здравом рассудке взрослыми больными законодательно закреплено право требовать или отказываться от любых форм медицинского лечения. Соглашаться или отказываться от лечения – неотъемлемое право субъекта, принявшего решение о том, предстоит ему жить или умереть.

Проблема управления жизнью человека, превращающегося из субъекта в объект манипулирования, сегодня актуальна не только в контексте анализа религиозного сознания и межличностного общения в медицинской практике. Субъектом, манипулирующим сознанием своих граждан, может быть и государство, вольно или невольно превращающее людей в бездушные винтики огромной машины – машины подавления. В условиях жизни в переходном обществе, к которому можно отнести и нашу страну, распространенными способами антисубъектного принуждения людей оказываются различные формы искажения информации – неправда, ложь, обман и др. Все они требуют тщательного исследования и психологического анализа.

Литература

Ананьев Б. Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека // Человек как предмет познания. Л., 1968. С. 129–136.

Баканова А. А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000.

Биоэтика: принципы, правила, проблемы / Под ред. Б. Г. Юдина. М., 1998.

Ворона О. А. Психологические последствия стресса у больных раком молочной железы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Знаков В. В. Методика исследования макиавеллизма личности. М., 2001.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2000.

Падун М. А., Тарабрина Н. В. Когнитивно-личностные аспекты переживания посттравматического стресса // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 5. С. 5–15.

Попогребский А. П. Смысл жизни и отношение к смерти // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997. С. 177–199.

Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. М., 2005.

Тхостов А. Ш. Топология субъекта (Опыт феноменологического исследования) // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 1994. № 2. С. 3–13; № 3. С. 3–12.

Burton B. K., Hegarty W. H. Some Determinants of Student Corporate Social Responsibility Orientation // Business & Society. 1999. V. 38. Iss. 2. P. 188–205.

Gable M., Dangello F. Locus of control, Machiavellianism, and managerial job performance // The Journal of Psychology. 1994. V. 128. № 5. P. 599–608.

Greenberg J., Arndt J., Simon L., Pyszczynski T., Solomon Sh. Proximal and Distal Defenses in Response to Reminders of One's Mortality: Evidence of a Temporal Sequence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. V. 26. № 1. P. 91–99.

Harmon-Jones E., Simon L., Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon Sh., McGregor H. Terror Management Theory and Self-Esteem: Evidence That Increased Self-Esteem Reduces Mortality Salience Effects // Journal of Personality and Social Psychology. 1997. V. 72. № 1. P. 24–36.

Neisser U. Five Kinds of Self-knowledge // Philosophical Psychology. 1988. V. 1. № 1. P. 35–59.

Robinson W. P., Shepherd A., Heywood J. Truth, equivocation/concealment and lies in job applications and doctor-patient communication // Journal of Language and Social Psychology. 1998. V. 17. № 2. P. 149–164.

СЕМЕЙНАЯ ИСТОРИЯ И ЗНАЧИМЫЕ ПРЕДКИ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТА¹

Т. Л. Крюкова (Кострома)

Семья как важный ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями¹

В центре внимания данного исследования находится изменяющаяся психология межпоколенных отношений у сельских и городских жителей центральной России, различия в социальных представлениях друг о друге у представителей разных поколений в связи с их возможной ресурсностью для современного человека. Зачастую принадлежность к разным поколениям, особенно в семье, а priori считается детерминантой внутрисемейных и внутриличностных конфликтов, или «вечным» конфликтом (Карабанова, 2004; Прохорова, 2006). Нам представляется, что межпоколенные связи являют собой значительно более сложный феномен, существующий в разнообразных формах – от оппозиции, противостояния до сотрудничества, взаимовлияния и обогащения друг друга.

В наших исследованиях психологии *совладающего поведения* (Крюкова, 2004, 2005) оно определяется как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю). С методологических позиций психологии субъекта выявлено, что совладающее поведение является поведением субъекта. К критериям совладания как поведения субъекта относятся: его *осознанность*, в отличие от поведения реактивного и защитного; *целенаправленность и контролируемость*, способствующие решению задачи, проблемы; *неразрывная связанность с трудной (стрессовой) ситуацией*; изменение в процессе развития ситуации – *адекватность ситуации и моменту времени* (своевременность); *регуляция уровня стресса*; принадлежность групповому субъекту или *социально-психологическая обусловленность совладания*; *возможность обучения* этому виду поведения, подготовка, «закаливание» перед жизненными трудностями.

Выявлены закономерные тенденции функционирования совладающего поведения, его детерминация системой факторов, обуславливающих выбор субъектом копинг-стилей. Кроме индивидуально-психологических, личностных (диспозиционных) факторов, на выбор человеком способов

совладания с трудной жизненной ситуацией влияет динамика самой ситуации (приближение/удаление от источника стресса). Показано также влияние разнообразных социокультурных факторов – от гендерных особенностей субъекта до характеристик межличностного общения и качества взаимоотношений с другими людьми. В частности, установлена особая роль поиска и использования человеком социальной поддержки как стратегии совладания. Она определяется как амбивалентная. Однако в условиях российской культуры связи субъекта с близким кругом значимых других – это традиционно, прежде всего, семейные связи. Человек совладающий живет в семье, имеет/не имеет определенные знания о своей семейной истории, предках и использует семейные ресурсы в трудных жизненных ситуациях.

Целью данного исследования является понимание, в каких случаях и для каких людей использование именно семейного ресурса способствует продуктивному совладанию с трудностями (стрессами).

Исследование построено с опорой на теорию психологии субъекта (А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко), концепцию социальных представлений (С. Московичи, К. А. Абульханова), идеи феноменологической (А. Джорджи) и нарративной психологии, системной семейной теории (М. Боуэн).

Методики исследования

- изучение социальных представлений о семейном дереве, истории семьи, значимых предках;
- выявление отношений между поколениями в семье как малой группе и части семейного дерева при помощи феноменологического интервью;
- анализ рассказов (нарратив) и мини-сочинений, семейных фотографий;
- построение и описание геносоциограмм;
- использование когнитивно-поведенческих шкал измерения совладания (опросник «Копинг поведение в стрессовых ситуациях» и «Опросник способов совладания»);
- применение модифицированного нами опросника Памелы Д. Дрейк (Drake, 2004) об осведомленности человека о своей семейной истории.

Изучение городских и сельских семей и отдельных их представителей (жителей г. Костромы и сельских жителей Галичского района Костромской области – всего 140 испытуемых) проводилось с точки зрения их осведомленности о семейной истории, наличии значимых предков и обраще-

¹ Исследование выполняется при финансовой поддержке РГНФ, проект № 06-06-00329а.

ния к этим семейным ресурсам в особо трудных жизненных ситуациях. В другом эмпирическом исследовании участвовали студенты вузов г. Костромы как поколение двадцатилетних (всего 167 чел.), которое имеет специфические представления о людях других (старших) поколений, в том числе относящихся к собственной семье. Определенной трудностью для нас является доказательство того, что социальные представления субъекта о своей семейной истории и значимых предках выступают в качестве ресурса совладающего поведения. Это частично связано с тем, что привычные когнитивно-поведенческие шкалы и опросники в подобном исследовании оказались малоэффективными.

Зарубежными исследователями копинга установлено, что стрессовые ситуации поддаются управлению, и их неблагоприятное влияние на благополучие человека может быть нивелировано за счет внутренних (интернальных) и внешних по отношению к личности (экстернальных) ресурсов (Taylor, 1995). К копинг-ресурсам относятся характеристики личности и социальной среды, которые повышают стрессоустойчивость человека, – все то, что индивид привлекает для совладания. Это *личностные структуры*, которые помогают индивиду справляться с угрожающими обстоятельствами, облегчают адаптацию. Прежде всего, это общее здоровье и его важный компонент – личный энергетический потенциал, необходимый для решения конкретной проблемы. В литературе наиболее часто упоминаются преимущественно внутренний локус контроля, адекватная самооценка и оптимальный уровень тревожности. Сюда же относятся оптимизм (и оптимистический объяснительный стиль) и такие свойства личности, как стойкость, выносливость (Кобаса, 1984; Мадди, 2001). Выделяют и так называемые «дополнительные» личностные ресурсы, к которым относятся высокое самоуважение, легкость характера (коммуникабельность, развитые социальные навыки) и религиозность. *Экстернальные ресурсы* включают в себя достаточные материальные возможности (наличие времени и денег), социальную поддержку, уровень образования, а также образ жизни в целом. Некоторые из перечисленных факторов прекращают действие стрессора, другие – уменьшают его. Копинг-ресурс не всегда играет свою усиливающую роль; иногда он может оставаться в потенциальном состоянии. Иными словами, будет ли тот или иной ресурс использоваться, зависит от человека и определенных обстоятельств. Установлено также, что ресурсы помогают при стрессе низкого и среднего уровней. При высоком уровне стресса они могут им «сметаться» (Taylor, 1995, С. 276). Кроме того, по мнению ряда авторов, способности человека в решении проблем зависят и от степени неожиданности их возникновения (происхождения проблем), на-

личия и адекватности психологической установки на конкретную проблему (Дикая, Махнач, 1996). Знание и учет этих факторов определяют выбор стратегий совладания, помогают предсказать «цену» копинга – то, насколько внутренние и внешние ресурсы будут истощены/сохранены при попытках справиться с трудной ситуацией. Согласно экологической теории стресса С. Хобфолла (Hobfoll, 1998), люди перед лицом угрозы стремятся сохранять, увеличивать и защищать ресурсы.

Мы предположили, что межличностные отношения в семейном контексте, опосредованные семейной историей и фигурами значимых предков, выступают для российских испытуемых ресурсом совладания как разновидность социальной поддержки. При этом она способствует улучшению социально-психологической адаптации, прямо или косвенно помогая процессам совладания.

Оказалось, что семья и семейная история являются важными амбивалентными источниками либо деформированных вследствие травматизации личности, либо гармоничных и развивающихся возрастных стереотипов и социальных установок. Семья также амбивалентна в связи с оказываемой субъекту социальной поддержкой как ресурс/антиресурс совладания. При этом мы обращаем внимание на социальные моменты возникновения и существования *представлений* о семье и предках и определяем их как осмысленные знания, эквиваленты мифов и верований, возникающих в группе (например, семье) (К. А. Абульханова, Г. М. Андреева, А. В. Брушлинский и др.). Это общественное обыденное сознание, в котором сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность. *Значимый предок* рассматривается нами как член семьи, «семейного дерева», имеющий максимально высокую степень авторитетности и эмоциональной привлекательности, хотя и не обладающий властными полномочиями («кумир»). Значимый другой (предок), с которым так или иначе соотносится удовлетворение потребностей различного рода, тем дольше сохраняет свою необходимость и незаменимость, чем существеннее ценности, которые он разделяет и пробуждает в человеке. Как только они утрачиваются, исчезает чувство единения и значимости с этим человеком. Однако если возникают трудности, связанные именно с этими ценностями, знание о значимом предке может становиться важным.

Результаты исследования

Мы получили два типа «полюсных» или качественно контрастных представлений людей о своей семейной истории. Первый тип – так называ-

емая «голая» геносоциограмма – представляет собой в среднем 3–4 члена семьи, в основном представителей двух поколений (родители–дети). Абсолютно разные причины стоят за этими «печально обрубленными деревьями». Либо это реальное незнание семейной истории, оторванность от корней в связи с трагедиями нашей отечественной истории (репрессиями, раскулачиванием, ссылками, необходимостью порвать отношения с родственниками, объявленными «врагами народа», подавлением памяти о них), либо сознательный отрыв от «дерева», нежелание быть его частью из-за чувства стыда, неловкости за отдельные «ветви» в случаях тяжелого развода родителей или прародителей, алкоголизма или иных социальных девиаций, глубокого конфликта на межличностном и ценностном уровнях. Другой тип геносоциограммы мы назвали «витринным». Он состоит из огромного количества членов семьи (иногда более 200 чел.) и является репрезентацией мифологизированной семейной истории, которая содержит информацию о 6–8 поколениях, собранную не нашим испытуемым, но чаще всего одним-двумя высокомотивированными членами семьи, гордящимися своими корнями. Наконец, основное количество испытуемых представило некий средний тип генограммы, где заложены представления о 4–5 поколениях, но они неполны, имеются «белые пятна» и одновременно примеры ярких и необычных судеб значимых предков. Предстоит выяснить степень ресурсности всех трех типов представлений, запечатленных в геносоциограммах.

В исследовании, выполненном под нашим руководством Е. А. Петровой¹, установлено, что в качестве ресурса для человека могут выступать только значимые социальные связи, отношения и люди, которых испытуемые называли старшими товарищами, наставниками, гуру, учителями, вызывающими уважение и наставляющими их на «правильный путь», описывали как «беспрекословный авторитет», «образец поведения и личностных качеств». Такие люди обладают либо выдающимися морально-нравственными свойствами (доброта, честность, порядочность, уважение и любовь к людям, справедливость и др.), либо интеллектуальными характеристиками (мудрость, ум, грамотность), либо достижениями, проявляющимися в деятельности (трудолюбие, напористость, целеустремленность), либо качествами, важными для решения трудных жизненных проблем (спокойствие, уравновешенность, жизнестойкость).

Среди таких людей нередко называют и прародителей, хотя частота такого выбора различна у представителей разных групп испытуемых.

Сельские жители значительно чаще, по сравнению с городскими, отмечают в числе значимых людей членов родственного клана (они занимают три первых места по частоте встречаемости). Городские жители заметно чаще отвечают, что «росли и развивались сами» («никто не учил, сами все узнать пытались»). Мы связываем это с большей изолированностью нуклеарных семей в городе, слабой и редкой связью и общением с прародителями и т. д. Другой причиной могут быть потеря родни и связи с ней при переезде из деревни в город, последствия советской идеологии («сын за отца не отвечает») и периода репрессий. Исследуя возраст, в котором человек признается, выбирается в качестве значимого «старшего товарища», мы установили тенденцию более частого выбора наставника, «гуру», учителя пропорционально его возрасту, поэтому прародители занимают здесь ведущее место. Исключение составляют родители, которые раньше приобретают и продолжают выполнять эту функцию – значимости, наставничества. Учитывая, что, возможно, не все испытуемые имели в реальной жизни общение с прародителями и, тем более, не могли обратиться к ним за поддержкой в зрелом возрасте, носителями семейного знания и мудрости нередко выступают именно родители.

Как показало исследование, общение и взаимоотношения с прародителями как старшими родственниками в трудной ситуации оказывалось достаточно сильным ресурсом совладания посредством: (1) физической, а самое главное, эмоциональной поддержки (в том числе опосредованной – объединение семьи, сплочение); (2) передачи опыта, информационной поддержки (совет, научение); (3) идентификации с ними в личностных чертах и поведении, что в возрасте «середины жизни» в определении целей дальнейшей жизни в целом, своего значения и функций в семье и обществе становится особенно важным и необходимым.

Когда человек умирает, его образ не перестает выполнять функции поддержки, ресурса в процессе совладания с трудностями. В культуре существуют специфические средства для поддержания памяти. Представление о значимом предке, если ресурсная функция взаимоотношений с ним продолжает быть необходимой в трудных ситуациях и после его смерти, начинает «работать», позволяя человеку обращаться к нему посредством символических, ритуальных действий, сохранения и просматривания принадлежавших ему вещей и фотографий и т. д. В исследовании мы выявили следующие способы, пути получения этого ресурса.

Ресурсные воспоминания и переживания от старых семейных фотографий, которые просматривают, когда грустно, тяжело, одиноко, тоскливо (37%), когда скучают по близким людям, вспо-

¹ Петрова Е. А. Представления личности о значимых предках как ресурс совладающего поведения: Квалификационная работа (на правах рукописи). Кострома, 2005.

минают детство (20%), и значительно реже, когда они попадутся на глаза или когда их показывают гостям. Встречаются ответы: *«когда хочется пообщаться с ними, побыть духовно вместе»*.

Хранение вещей, которые когда-то принадлежали предкам, и обращение к ним (49%). В интервью эти вещи описываются как дорогие, ценные, как часть любимых умерших людей, носители их энергетики и тепла. Они вызывают *«чувство гордости и богатства»*, независимо от их реальной стоимости и функциональной ценности.

Посещения места жительства предков (32%) тесно пересекается с вопросом средовой идентичности. Место жительства предков часто описывается как *«самое прекрасное», «красивая деревня», «святое, дорогое, тянущее к себе, которое никогда не забудется»*, место, где прошло счастливое детство. Встречаются ответы: *«Это моя Родина»*.

Необходимо отметить, что отсутствие знания истории своей семьи и, как следствие, невозможность идентификации с собственным родом вызывает у человека некоторую защитную реакцию в виде идентификации с человеческим родом вообще и предками – древними людьми (скифами, мерей и др.), с присущими им по мифам и легендам выдающимися психологическими качествами (справедливостью, мужеством, честью и др.).

Ритуальные действия (посещение могил предков, их почитание) по описанию людей так же выступают средством получения ресурсных знаний и чувств посредством: (1) формирования модели поведения, отражающей традиции, стереотипные, не всегда осознаваемые и объяснимые членами семьи действия, передаваемые из поколения в поколение (*«Это долг, святая обязанность помнить и отдавать так благодарность предкам»*); (2) эмоциональной поддержки, силы, которая возникает в результате. Это один из самых распространенных способов получения ресурса людьми, как в сельской местности, так и в городе.

Воспоминания и мысли (в том числе ассоциативные). К ним наиболее часто обращаются в случаях, *«когда плохо, тяжело, требуется совет, трудно принять решение»*, когда человек думает о прошлом, вспоминает детство. Воспоминания – это тоже ресурсное явление, так как актуализация воспоминаний связана с потребностью *«пережить прошлое»* заново в мыслях с целью нахождения иных смыслов и жизненных ориентиров за счет взгляда на прошлое с более взрослой позиции. Воспоминания взаимоотношений с прародителями в детстве (если опыт был позитивен) дают ощущение того, что человек любим, нужен в любой жизненной ситуации, даже трудной.

Таким образом, нами выявлена трехкомпонентная структура социальных представлений как ресурса совладающего поведения.

Эмоционально-чувственный компонент (социальная поддержка), способствующий улучшению психологического самочувствия и получаемый от переживаний и чувств, связанных с воспоминаниями о предках, вещами и фотографиями, принадлежавшими им, обращениями к прародителям, преобладает у женщин и жителей сельской местности.

Идентификационно-поведенческий компонент (личностная и социальная идентификация со значимым предком) одинаково представлен в обеих выборках.

Интеллектуально-ценностный компонент (интеллектуальная значимость знания о предке и его влияние на формирование ценностей) широко представлен во всех группах испытуемых, однако существенно преобладает в *городской* выборке: только здесь встречались люди, знающие историю семьи в 6–7 и более поколениях, но знание это носит в основном характер интеллектуальной ценности.

В целом эмоционально более погружены в семейную историю и привязаны к ней, *«дереву»*, имеют более отчетливые представления о большем количестве значимых предков женщины и сельские жители, по сравнению с мужчинами и горожанами. Сохранение патриархальных закономерностей функционирования и ценностей традиционной расширенной семьи в большей мере присуще сельским жителям, является для них ресурсом совладания с трудностями и выживания в современных социально-экономических условиях (безработица, *«отходничество»*, пьянство на селе).

Таким образом, установлена *значительная роль прародителей*, особенно для людей в возрасте *«середины жизни»* (К. Г. Юнг), как незаменимой реальной социальной поддержки. Особенно отмечается и ценится испытуемыми, независимо от их возраста, способность прародителей выступать *«буфером»* эмоциональных переживаний, стрессов. При этом мы отмечаем, что реальный вклад прародителей в становление их внуков остается психологически и социально *«не оплаченным»*, особенно у сельских жителей, в связи с миграцией внуков в город, редкими контактами со старшими поколениями и незначительной помощью, оказываемой им.

В каких же трудных ситуациях необходим, эффективен этот социальный ресурс и когда люди к нему обращаются? В исследовании были выявлены следующие тенденции. Наименее часто этот ресурс используется, когда перед человеком встает вопрос, как строить семью и воспитывать детей (5,5%). Далее следуют ответы, описывающие ситуации очень сильных переживаний (смерть близких, большие разочарования, а также когда *«живых беспокоит не хочется – у них свои проблемы, им не до этого»*) (12,5%). Более часто людей побуждают обратиться к данному ресурсу ситуации вы-

бора дальнейшего пути их жизни (развестись, родить ребенка, как поступить в условиях сложного выбора?) (16%), размышления о будущем (что после смерти?) (27%), о смысле жизни и ее сущности (48%). Очевидно, что данный социальный ресурс привлекается для решения наиболее субъективно трудных проблем экзистенциального плана, требующих особого типа совладания, возможно, мобилизации всех душевных сил.

Воспоминания, обращение к семейной истории, образу значимого предка как ресурсу позволяют регулировать эмоциональные процессы и психологические состояния, осознанно выстраивать и выбирать жизненные стратегии, цели, ценности, познавать себя посредством расширения внутренних горизонтов и отнесения себя к определенным группам, определять жизненный смысл и свое предназначение, уникальность собственной жизни и интегрировать прошлый опыт. Общение с прародителями, знание своих предков иногда ничем не заменимо и восстанавливает свою значимость в современном российском обществе с его тенденциями к укреплению психологии индивидуализма и личных достижений. Как мы показали выше, эти знания и отношения со старшими родственниками могут выступать сильным ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями, особенно их значение велико в экзистенциально трудных ситуациях, отражающих вопросы существования и индивидуальной духовной жизни. Обратиться и «прийти» к такому ресурсу человек может различными способами – через живое общение с прародителями, а также обращение к предку в мыслях, совершение ритуальных действий и т. д. Знание истории семьи в целом дает представление о личном предназначении в семье и жизни, способствует возникновению уверенности в себе, чувства защищенности и комфорта, поддержки, веры в будущее, росту духовных сил.

Особое внимание было уделено нами взаимоотношениям молодежи до 25 лет с их семейным древом: родителями и прародителями; семейным историям и другим формам семейного бессознательного для укрепления (разрушения) отношений; способам совладания с трудностями, выживания в истории. Целью эмпирического среза было выявление изменений в межпоколенных отношениях и создание банка данных о социальных представлениях поколений друг о друге, в том числе в семейной истории; определение закономерности установления оптимальных границ и взаимодействия между поколениями в семье. Нами диагностировано наличие геронтофобной установки в сознании молодых людей: значительная часть респондентов (96 чел. из 167) говорили о том, что не хотели бы дожить до старости, называя критическим возрастом 50-летний рубеж, признавались в переживании страха

старости, особенно нищей, наполненной отчаянием и одиночеством. Существует также и межпоколенная агрессия, в основном у трети испытуемых. При этом другой части молодых людей присуща идеализация прошлого своих предков, живших «при социализме», и героизация биографий своих предков.

Заключение

Психологические закономерности отношений между поколениями в изменившихся в России условиях сложны, могут предсказывать действительность, активность разных возрастных страт, их вклад в общественное развитие уже в недалеком будущем. Начатое нами исследование возрастной вертикали через основные концепты межпоколенного подхода и «семейной культурной концепции» – устойчивой и передаваемой формы коллективного семейного опыта, особенностей семейного (микроруппового) сознания – оправдало наши ожидания. Можно констатировать заинтересованность большинства испытуемых и их искреннюю вовлеченность в трудоемкое исследование.

Несмотря на наличие негативных тенденций, межпоколенные отношения, изучаемые нами через знание семейной истории, представления о значимых предках, выступают важным ресурсом совладающего с трудными, стрессовыми ситуациями поведения. Это касается, прежде всего, взрослых людей в возрасте «середины» жизни, женщин чаще, чем мужчин, сельских жителей в большей мере, чем горожан. Прояснение семейной истории и обретение ее позитивных сторон может стать не только одним из критериев межпоколенного взаимопонимания и продуктивного взаимодействия, но и ресурсным источником жизненной силы и благополучия человека. Нашим исследованием мы еще раз доказали социально-культурную обусловленность совладания, *возможность обучения* этому виду поведения ближайшего (семейного) окружения, передачи способов «закаливания» перед жизненными трудностями от одного поколения к другому.

Литература

Абульханова К. А., Енакаева Р. Р. Российский менталитет или игра без правил? // Российский менталитет. Психология личности, сознание, социальные представления / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 1996. С. 4–27.

Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. Т. 14. №2. 1993. С. 3–16.

Бейкер К., Гиппенрейтер Ю. Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Теория семейных

систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М., 2005. С. 419–452.

Березина Т. Н. Жизненный путь личности: осознаваемые и неосознаваемые аспекты // Российский менталитет. Психология личности, сознание, социальные представления / Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 1996. С. 99–107.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... докт. психол. наук. Кострома, 2005.

Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтык Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Учеб. пособие. СПб., 2005.

Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти. М., 2000.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Теория семейных систем М. Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М., 2005.

Холлис Дж. Перевал в середине пути. Кризис среднего возраста. Аналитическая психология. М., 2002.

Cowan P. A., Cowan C. P., Schulz M. S. Thinking about Risk and Resilience in families // Stress, Coping and Resiliency in Children and Families / Eds E. M. Hetherington, E. A. Blechman. Mahwah–New Jersey, 1996. P. 1–38.

Drake P. J. Fullerton Genealogy Study // The Masters Thesis. California State University. Fullerton, 2004.

Giorgi A. Psychology as a Human Science. A Phenomenologically Based Approach. Harper & Row. Publishers, 1995.

Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N. E., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner-city women // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. V. 84. P. 632–643.

Hobfoll S. E. Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress. N. Y., 1998.

Taylor Sh. E. Health Psychology. McGraw-Hills, 1995.

САМООЦЕНКА ВНЕШНЕГО ОБЛИКА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В. А. Лабунская (Ростов-на-Дону)

Функциональная взаимосвязь самооценок внешнего облика с достижениями в жизнедеятельности и половозрастными характеристиками субъекта

Противоречивость сведений о функциях внешнего облика в жизни человека обусловлена многими факторами. Среди них – не только установка на то, что «истинную ценность имеет только внутренняя, духовная красота», но и отношение к внешнему облику как средству репрезентации внутреннего мира личности. В процессе изучения оценок и самооценок внешнего облика сложилась традиция исследования внешней красоты или физической привлекательности облика человека без фиксации внимания не только на различных его компонентах, но и на том, что они репрезентируют. Во многих работах удовлетворенность своим и чужим внешним обликом приравнивается к оценке и самооценке и изучается как эмоционально насыщенное отношение к нему. Причем это не исчерпывает самооценку, а также может вступать в противоречие с ней: высокая оценка своего внешнего облика не всегда напрямую связана с удовлетворенностью им. Внешне красивый человек, привлекательный, оценивающий высоко свой внешний облик, может быть им не удовлетворен и стремиться к его преобразованию. Необходимо также обратить внимание на тот факт, что внешность человека всегда включена в гендерно-возрастные стереотипы; она является, в первую

очередь, репрезентацией феминности/маскулинности, статусно-ролевых характеристик личности, ее системы отношений с миром. Но именно оценка и самооценка соответствия внешнего облика гендеру, возрасту, статусу, роли практически не изучается в отечественной психологии, что лишает оценки и самооценки их специфического содержания в контексте такого феномена, как «внешний облик».

Таким образом, на определение роли оценок и самооценок внешнего облика в жизни человека влияют сложившиеся в обществе и науке трактовки феномена «внешний облик» и его связей с наиболее важными характеристиками человека. Как известно, понятие «внешний облик» фигурирует в культурологических, историко-социологических, искусствоведческих работах и употребляется тогда, когда описывается эпоха, характерные для нее способы выражения себя человеком. В контексте социальной психологии понятие «внешний облик» используется в связи с построением типологий (например, «друг–враг»), поиском критериев выделения и распознавания определенных социальных групп, страт; в связи с описанием стилей жизни, устойчивых особенностей поведения. Внешний облик рассматривается в качестве средства объективизации позиции социума (нормативные требования) относительно конкретной личности и группы, в качестве транслятора социально желаемого спектра черт образа жизни. Наряду с этим

внешний облик определяется в качестве способа выявления индивидуальности человека, его желаний, возможностей и ценностей, средства самовыражения и самоактуализации личности.

Исходя из выше сказанного, в наших исследованиях (Лабунская, Бурлакова, 1998; Лабунская, 1999; Лабунская, 2005) внешний облик рассматривается как сложное образование, состоящее из ряда компонентов, отличающихся степенью изменчивости под влиянием естественных и искусственных факторов: 1) *устойчивый* компонент внешнего облика (индивидуально-конституциональные характеристики человека); 2) *среднеустойчивый* (оформление внешности: прическа, косметика, украшения, одежда); 3) *динамический* компонент (экспрессивное, невербальное поведение, сопряженное с состояниями и отношениями личности). Взаимодействие между ними образует пространственно-временную целостность (внешность человека), репрезентирующую, в первую очередь, гендерно-возрастную и статусно-ролевую идентичность личности и ее отношения с миром.

О том, что внешний облик человека, с одной стороны, определяется доминирующими в обществе гендерно-возрастными, статусно-ролевыми конструктами, а с другой стороны, является их отражением, чаще всего отмечается в гендерных исследованиях, адаптировавших многие идеи социального конструкционизма (Бергер, Лукман, 1995; Горошко, 1997; Дударева, 2002; Введение в гендерные исследования, 2001; Женщина и визуальные знаки, 2000). Если рассмотреть ряд позиций социального конструкционизма (Андреева, 1999; Бергер, Лукман, 1995) в связи с таким явлением, как внешний облик, то необходимо подчеркнуть, что данный феномен представляет собой и объективную, и субъективную реальность. Он является порождением интерпретаций человеком различных конструктов внешнего облика, его связей с внутренним миром. Поэтому, обращаясь к изучению самооценок внешнего облика, мы предлагаем рассматривать совокупность самооценок внешнего облика, включающую оценку его различных компонентов, а также самооценку отраженного внешнего облика (например, фотография), самооценку соответствия внешнего облика гендерно-возрастным и статусно-ролевым конструктам и показатели удовлетворенности своим внешним обликом.

В интерпретациях компонентов своего внешнего облика, завершающихся оценками, отражен уровень субъектности личности и ее связи с бытием, с определенным этапом жизненного пути. Поэтому в процессе интерпретации своего внешнего облика человеку необходимо, во-первых, выбрать и совместить меру соответствия внешнего облика своему внутреннему миру и функционирующим в социуме гендерно-возрастным, статусно-ролевым конструктам внешнего облика;

во-вторых, соотнести самооценки с определенными жизненными событиями, с тем, какой смысл имеет для субъекта определенный этап его жизненного пути (Логинава, 1985). Жизненные события, сопряженные с этапом жизни, могут придавать особую значимость внешнему облику и влиять на динамику самооценок.

Такой подход к объяснению динамики самооценок внешнего облика отличается от подхода, рассматривающего изменение самооценок внешнего облика в качестве функции возрастных изменений. Действительно, этапы жизненного пути, совмещенные с возрастом человека, фиксируют, прежде всего, изменения во внешнем облике человека: трансформации телесности, оформления внешнего облика и экспрессивных паттернов поведения. Иными словами, под влиянием биологических и социальных факторов происходит систематическая трансформация внешнего облика, и он сам, в определенном смысле слова, является результатом взаимодействия биосоциальных систем. Динамика самооценок внешнего облика может отражать динамику внешнего облика как биосоциальной системы. Но такой вывод, являясь правомерным, лишь частично объясняет динамику самооценок внешнего облика. Об этом свидетельствуют существенные индивидуальные различия самооценок внешнего облика людьми, принадлежащими к одной и той же возрастной группе. Данный вывод не учитывает значимость для самого субъекта его внешнего облика, а также того, в какой степени он является «смысловым центром» его бытия, в какой мере успехи, карьерный рост, удовлетворенность личной жизнью связываются человеком с особенностями его внешнего облика.

Функциональная взаимосвязь самооценок и оценок внешнего облика с достижениями в различных областях жизнедеятельности человека отмечается не только многими исследователями, но и фиксируется на уровне обыденного сознания. Достаточно сослаться на высказывания студентов, указывающие на зависимость академической успеваемости от их внешнего облика¹, на суждения людей о том, как их внешний облик повлиял на профессиональную карьеру, личную жизнь, обратиться к анализу самоотчетов клиентов, участвующих в программе, направленной на уменьшение массы тела и телесную коррекцию внешнего облика. В этих отчетах четко прослеживается тенденция связывать изменения в жизни с изменениями внешнего облика, наделять его жизненно важными функциями: поддержкой чувства собственной уникальности или, наоборот, демонстрацией своей принадлежности к той или иной социальной страте; укреплением самооценки; получением одобрения; снисканием

¹ Такого рода факты приводятся и в научных публикациях (Непп, Холл, 2004).

уважения; увеличением степени влияния, власти; повышением привлекательности для противоположного пола. В работах постоянно подчеркивается важная роль различных компонентов внешнего облика в презентации профессиональной компетентности. Так, выявлено влияние одежды и прически человека на оценку его профессиональной компетентности, физической и сексуальной привлекательности, на формирование отношения к человеку как исполнителю определенной социальной роли (Гоффман, 2000; Лабунская, 1999; Петрова, 2001).

Известно, что гендерные особенности оказывают влияние на содержание визуальной самоподачи «образа Я» (Петрова, 2003). Например, девушки стремятся выглядеть женственными, жизнерадостными, интересными, молодыми, нежными, обаятельными, общительными, уверенными, счастливыми. Молодые люди стремятся посредством своего внешнего облика выразить такие характеристики, как мужественность, независимость, силу, спортивность, ум. Нетрудно догадаться о том, что самооценка внешнего облика молодыми людьми определяется в соответствии с тем, насколько он отражает выше перечисленные характеристики. В то же время в работе Е. Горошко приводятся данные, свидетельствующие о том, что женщины чаще включают в конструкты феминности и маскулинности характеристики, относящиеся к описанию внешней привлекательности, умению одеваться, хорошо выглядеть, быть аккуратными, а мужчины подчеркивают ролевой аспект конструктов феминности/маскулинности (Горошко, 1997). Р. Чалдини с соавт., ссылаясь на ряд исследований, отмечают, что женщины больше, чем мужчины, озабочены своей физической привлекательностью; для женщин более важную роль в жизни играет желание нравиться другим. Мужчины же больше уделяют внимание таким аспектам своего внешнего облика, которые бы могли подчеркнуть их силу и статус (Чалдини и др., 2002). Наряду с этим известно, что параметры внешнего облика, призванные презентировать определенные ценности той или иной возрастной гендерной группы (Бергер, Лукман, 1995; Гоффман, 2000; Лабунская, Бурлакова, 1998), могут варьироваться в зависимости от социального положения и образовательного уровня людей. Изменения в конструктах маскулинности/феминности, отмечаемые многими авторами, оказывают влияние на социальные представления о критериях женской и мужской красоты. Кроме того, как полагают исследователи, современные мужчины не уступают женщинам в стремлении создавать свой внешний облик. Заботясь о собственной внешности, они хотят произвести впечатление как на женщин, так и на деловых партнеров.

Учитывая жизненный опыт, люди полагают, что внешняя красота и физическая привле-

кательность остаются постоянными регуляторами межличностных отношений. М. Нэпп и Дж. Холл, ссылаясь на довольно большое количество исследований, приходят к выводу, совпадающему с обыденными представлениями о роли внешнего облика в жизни человека. Они пишут о том, что «привлекательные внешне люди превосходят малопривлекательных по целому ряду важных в общественном отношении параметров: в успехе, личном обаянии, популярности, общительности, сексуальности, способности убеждать» (Непп, Холл, 2004, С. 109). Вместе с тем они отмечают, что обладатели привлекательного внешнего облика также сталкиваются с достаточным количеством проблем в различных сферах жизнедеятельности. Одна из них – это приписывание внешне красивому человеку негативных качеств личности (тщеславия, эгоизма, безразличного отношения к людям и т. д.), а другая – зависть (Лабунская, 2005). Иными словами, изменение внешнего облика в сторону увеличения его привлекательности не всегда приводит к позитивному изменению отношений человека с миром и с самим собой, становится фактором повышения самооценки, самоуважения, улучшения межличностных отношений, продвижения по карьерной лестнице. Очевидно, что определенные жизненные события, приводящие к переходу на иной этап жизненного пути, могут изменять значимость внешнего облика и влиять на оценку своего внешнего облика.

Таким образом, становится понятным, что оценка своего внешнего облика сопряжена не столько с возрастными факторами его изменения, сколько с *жизненными событиями и той ролью, которая отводится внешнему облику в этих событиях*. Отношение личности к своему внешнему облику на определенных этапах жизненного пути изменяется в соответствии с тем, насколько он помогает достижению целей жизнедеятельности. Наиболее очевидным подтверждением данного вывода является феномен «обесценивания» внешнего облика, проявляющийся в приписывании ему функции препятствия на пути осуществления жизненных планов. О справедливости данного вывода свидетельствуют также наблюдаемые в обыденной жизни изменения самооценок одного и того же внешнего облика в разных жизненных контекстах.

Итак, субъект пересматривает свое внутреннее видение самого себя в соответствии с жизненной ситуацией. Трансформации «внутреннего видения самого себя» затрагивают, в первую очередь, оценки своего внешнего облика. Переход на новый жизненный этап, показателем которого являются радикальные изменения отношений человека с миром, неизбежно приводит к изменению отношения человека к своему внешнему облику и влияет на его оценку.

Несмотря на очевидность этих фактов, проблема самооценки внешнего облика на различных этапах жизненного пути практически не рассматривается. Недостаточное внимание уделяется исследованию факторов, опосредующих взаимодействие между самооценками различных компонентов внешнего облика, его соответствия гендерно-возрастным, статусно-ролевым конструктам, связи между самооценками отраженного внешнего облика и удовлетворенностью им. Без такого рода исследований, в которых бы прослеживалась динамика взаимосвязей между различными компонентами самооценки внешнего облика, отражающая жизненную динамику, достаточно трудно строить прогнозы относительно психологического, социально-психологического содержания гендерно-возрастных конструктов внешнего облика, следовательно, определять границы их влияния, выполнения тех или иных функций в социальном взаимодействии.

Так как гендер является важнейшей составляющей бытия человека, то можно высказать предположение, что на самооценку компонентов внешнего облика на различных этапах жизненного пути будет оказывать влияние выраженность у субъекта феминных и маскулинных черт. Анализ гендерной идентичности участников исследования, проведенный на базе адаптированной нами методики С. Бем, а также исследования В. В. Знакова (Знаков, 2004) показали, что, независимо от этапа жизненного пути (молодость, зрелость, преобладают полотилические субъекты: феминные женщины и маскулинные мужчины. Поэтому в нашей работе мы делаем акцент на выраженности у участников исследования черт, входящих в конструкты феминности/маскулинности и используем термин «гендерные различия», понимая, что речь идет о полотилических женщинах и мужчинах, отличающихся степенью выраженности маскулильных и феминных характеристик.

Цель исследования, приведенного в данной статье, заключалась в том, чтобы выявить влияние выраженности феминности/маскулинности на самооценку компонентов внешнего облика, на оценку его соответствия гендерно-возрастным конструктам, на оценку отраженного «внешнего Я» на различных этапах жизненного пути. В состав самооценок внешнего облика входил также показатель, который отражал эмоциональное отношение, представленное в степени удовлетворенности своим внешним обликом. Интегральная самооценка внешнего облика включала все перечисленные выше самооценки.

Описание выборки

В качестве испытуемых в исследовании выступили 277 чел. (182 женщины и 95 мужчин), которые были отнесены к трем этапам жизненного пути:

молодость, зрелость, зрелость, согласно периодизации, предложенной В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым (Слободчиков, Исаев, 2000). Возраст 25–34 года соответствует периоду молодости (74 женщины и 47 мужчин); возраст 35–45 лет относится к периоду зрелости (61 женщины и 22 мужчин); возраст 46–60 лет – это период зрелости (47 женщин и 26 мужчин).

Методики исследования

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) адаптированная нами методика С. Бем;
- 2) «Шкала коммуникативного контроля» М. Снайдера, направленная на диагностику уровня развития умений контролировать экспрессивное поведение, создавать у окружающих желаемое и соответствующее ситуации представление о себе;
- 3) опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика», разработанный нами и включающий: (а) оценку статических, среднединамических и динамических компонентов внешнего облика; (б) оценку соответствия внешнего облика гендерно-возрастным и статусно-ролевым конструктам; (в) оценку отраженного внешнего облика; (г) степень удовлетворенности внешним обликом.

Полученные в исследовании данные были обработаны с помощью корреляционного анализа.

Результаты исследования

Вначале рассмотрим общие тенденции оценивания своего внешнего облика, независимо от этапа жизненного пути (см. таблицу 1). Результаты корреляционного анализа указывают на наличие значимых положительных взаимосвязей между оценками компонентов своего внешнего облика. Независимо от этапа жизненного пути, наблюдается общая тенденция: чем позитивнее самооценка индивидуально-конституциональных параметров внешнего облика, его оформления, тем позитивнее оценка отраженного «внешнего Я», выше оценивается его соответствие гендерным, возрастным и статусно-ролевым конструктам, выше удовлетворенность внешним обликом. Самооценка внешнего облика имеет гармоничную структуру.

Показатели выраженности феминности/маскулинности коррелируют с показателями позитивности самооценки различных компонентов внешнего облика. Чем сильнее выражена феминность, тем позитивнее оценка оформления своего внешнего облика ($r = 0,136$), его соответствие ролевому репертуару ($r = 0,174$), позитивнее оценка отраженного «внешнего Я» ($r = 0,199$). Вместе с тем отсутствуют значимые корреляционные свя-

Таблица 1

Взаимосвязь самооценок внешнего облика (в. о.), выраженности феминности/маскулинности, независимо от этапа жизненного пути

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-0,209*			0,136*	0,199**				0,174**
2		0,208**	0,252**	0,211**		0,197**		0,136*	0,224**
3			0,312**	0,237**	0,245**	0,170**	0,162**	0,147*	
4				0,657**	0,461**	0,553**	0,559**	0,567**	0,336**
5					0,480**	0,451**	0,536**	0,482**	0,370**
6						0,396**	0,480**	0,473**	0,218**
7							0,437**	0,585**	0,263**
8								0,564**	0,340**
9									0,362**

Примечание: 1 – феминность; 2 – маскулинность; 3 – коммуникативный контроль; 4 – самооценка статических компонентов в.о.; 5 – самооценка среднединамических компонентов в.о.; 6 – самооценка отраженного в.о.; 7 – степень удовлетворенности в.о.; 8 – самооценка соответствия в.о. гендерным конструктам; 9 – самооценка соответствия в.о. возрастным конструктам; 10 – самооценка соответствия в.о. статусу и роли.

зи между показателями выраженности феминности и показателями степени позитивности оценки соответствия внешнего облика гендерно-возрастным конструктам и удовлетворенностью внешним обликом.

Независимо от этапа жизненного пути, показатели выраженности маскулинности имеют положительные связи с самооценками индивидуально-конституциональных параметров внешнего облика ($r = 0,252$), с самооценками его оформления ($r = 0,211$), с оценками его соответствия возрасту ($r = 0,136$) и ролевому репертуару ($r = 0,224$), а также со степенью удовлетворенности своим внешним обликом ($r = 0,197$). Эти корреляционные связи указывают на то, что в зависимости от степени выраженности маскулинных или феминных черт изменяется степень позитивности самооценок определенных компонентов внешнего облика, независимо от этапа жизненного пути. Кроме того, полученные данные свидетельствуют, что с увеличением выраженности маскулинности происходит увеличение степени удовлетворенности внешним обликом. В то же время увеличение выраженности феминности не приводит к увеличению удовлетворенности внешним обликом. Увеличение выраженности феминности, в отличие от маскулинности, приводит к увеличению позитивности самооценок отраженного «внешнего Я». Самооценка оформления внешнего облика, его соответствия ролевому поведению находится в прямой связи с уровнем выраженности как маскулинных, так и феминных черт.

Исходя из полученных корреляционных связей, можно сделать вывод о том, что феминность личности влияет больше, чем маскулинность, на оцен-

ку отраженного внешнего облика, т.е. на оценку того образа, который предъявлен как самому себе, так и другим. Если принять в качестве показателя удовлетворенности «внешним Я для себя» отношение к отраженному и зафиксированному внешнему облику, его оценку (зеркало, фотография и т.д.), а показателем удовлетворенности «внешним обликом для другого» – оценку лица, тела, оформления внешнего облика, его соответствие гендерно-возрастным стереотипам, то можно заключить, что чем ярче выражены феминные черты, тем интенсивнее взаимосвязи между степенью позитивности оценки «внешнего Я для других и для себя». Чем ярче выражены маскулинные черты, тем интенсивнее взаимосвязи между теми оценками компонентов внешнего облика, которые входят в конструкт «внешнее Я для другого». Возможно, эти выводы объясняют отсутствие взаимосвязей между выраженностью феминности и удовлетворенностью внешним обликом: чем ярче выражена феминность, тем сильнее стремление к гармонии в оценках «внешнего Я для себя и другого». В то же время выраженность феминности не приводит к пропорциональному росту позитивности оценок соответствия своего внешнего облика гендерно-возрастным конструктам. Оценка соответствия внешнего облика гендерно-возрастным конструктам занимает центральное положение в интегральной самооценке «внешнего Я для другого». Поэтому с увеличением выраженности феминности не наблюдается соответствующего роста удовлетворенности своим внешним обликом.

Субъекты, различающиеся степенью выраженности феминности/маскулинности, по-разному оценивают свой внешний облик. Субъекты, у которых ярче выражена маскулинность, в большей степени удовлетворены своим внешним обликом, его соответствием возрасту, чем субъекты, у которых в большей степени выражена феминность. Кроме того, субъекты, у которых ярче выражена маскулинность, не придают особого значения своему отраженному внешнему облику, оставаясь при этом вполне удовлетворенными своей внешностью. Субъекты, у которых в большей степени выражена феминность, проявляют более высокую чувствительность к своему отраженному внешнему облику, к тому, как они выглядят со стороны, демонстрируя при этом недостаточную удовлетворенность им.

Получены также коэффициенты корреляции, свидетельствующие о положительной взаимосвязи между уровнем развития коммуникативного контроля и выраженностью маскулинных черт ($r = 0,208$), а также между показателями коммуникативного контроля и самооценками компонентов внешнего облика: индивидуально-конституциональными параметрами внешнего облика ($r = 0,252$); его оформлением ($r = 0,211$); самооценками от-

раженного «внешнего Я» ($r = 0,245$); самооценками соответствия внешнего облика гендерным конструктам ($r = 0,162$) и возрасту ($r = 0,147$); степенью удовлетворенности своим внешним обликом ($r = 0,170$). Полученные корреляционные связи свидетельствуют о том, что чем выше уровень развития коммуникативного контроля, тем позитивнее самооценка различных компонентов внешнего облика, оценка «внешнего Я для себя и для других». Из этих данных следует, что более целостная и гармоничная оценка своего внешнего облика наблюдается у тех субъектов, у которых выраженность маскулинных черт сочетается с выраженностью коммуникативного контроля. Они не только в удовлетворены своим внешним обликом, позитивно оценивают отраженное «внешнее Я», но также считают, что их внешний облик соответствует гендерно-возрастным конструктам.

Исходя из полученных данных, можно высказать предположение относительно влияния взаимосвязей между выраженностью феминности/маскулинности и коммуникативного контроля на степень гармоничности/дисгармоничности самооценки внешнего облика. Если выраженность феминных и маскулинных черт не сочетается с соответствующим уровнем коммуникативного контроля, то это может способствовать формированию конфликтной, противоречивой самооценки внешнего облика. Феминная конфликтная оценка внешнего облика – это позитивное отношение к отраженному «внешнему Я» на фоне низкой удовлетворенности своим внешним обликом. Маскулинная конфликтная оценка – это достаточно высокая удовлетворенность внешним обликом и индифферентное отношение к своему отраженному «внешнему Я».

Перейдем от анализа общих тенденций оценивания своего внешнего облика в зависимости от влияния гендерного фактора к рассмотрению особенностей самооценки внешнего облика на различных этапах жизненного пути. Полученные в результате корреляционного анализа данные свидетельствуют о том, что интенсивность влияния гендерного фактора на самооценки различных параметров внешнего облика изменяется в зависимости от этапа жизненного пути (см. таблицы 2–4).

В период молодости такой показатель, как «выраженность феминных черт», положительно коррелирует с самооценками оформления внешнего облика ($r = 0,205$), его соответствия полу ($r = 0,218$), возрасту ($r = 0,201$), с самооценками отраженного «внешнего Я» ($r = 0,238$). Выраженность маскулинных черт в сочетании с уровнем коммуникативного контроля ($r = 0,178$) имеет также значимые положительные связи с оценками оформления своего внешнего облика ($r = 0,201$), его соответствия полу ($r = 0,190$), с оценками отраженного внешнего облика ($r = 0,221$).

В период взрослости (см. таблицу 3) показатели выраженности феминности коррелируют с самооценками отраженного «внешнего Я» ($r = 0,236$) и оценкой его соответствия ролевому репертуару ($r = 0,224$). Показатели выраженности маскулинности положительно коррелируют с оценкой оформления своего внешнего облика ($r = 0,273$). Для данного периода жизни является характерным отсутствие множественных связей индексов выраженности феминности/маскулинности с самооценками различных компонентов внеш-

Таблица 2

Взаимосвязь самооценок внешнего облика (в. о.), выраженности феминности/маскулинности на этапе молодости (25–34 года)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-0,302**	-0,049		0,205*	0,238**	0,131	0,218*	0,201*	
2		0,178*	0,196*		-0,063	0,171	-0,039		0,197*
3			0,287**	0,201*	0,221*		0,190*	0,099	
4				0,768**	0,475**	0,520**	0,521**	0,601**	0,320**
5					0,527**	0,469**	0,519**	0,537**	0,402**
6						0,396**	0,514**	0,481**	
7							0,269**	0,489**	0,192*
8									0,316**
9									0,350**

Примечание: 1 – феминность; 2 – маскулинность; 3 – коммуникативный контроль; 4 – самооценка статических компонентов в. о.; 5 – самооценка среднединамических компонентов в. о.; 6 – самооценка отраженного в. о.; 7 – степень удовлетворенности в. о.; 8 – самооценка соответствия в. о. гендерным конструктам; 9 – самооценка соответствия в. о. возрастным конструктам; 10 – самооценка соответствия в. о. статусу и роли.

Таким образом, в период молодости (см. таблицу 2) влияние гендерного фактора приводит к значимым различиям в оценках своего внешнего облика. Существенной чертой интегральной самооценки внешнего облика как у молодых людей, у которых выражена феминность, так и у тех, у кого выражена маскулинность, на этом этапе жизни (25–34 года), является то, что показатель, свидетельствующий об удовлетворенности внешним обликом, не образует значимых связей с показателями выраженности феминности/маскулинности.

Создается впечатление, что на этапе молодости удовлетворенность внешним обликом не опосредована влиянием гендерного фактора, а также самооценками различных компонентов «внешнего Я», обусловленными выраженностью гендерных характеристик субъекта. На этом этапе жизни отмечается менее интенсивная связь между удовлетворенностью внешним обликом и выраженностью феминных черт ($r = 0,131$), чем между удовлетворенностью внешним обликом и выраженностью маскулинных черт ($r = 0,171$).

Таблица 3

Взаимосвязь самооценок внешнего облика (в. о.), выраженности феминности/маскулинности на этапе взрослости (35–45 лет)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-0,133	0,065	-0,005	-0,016	0,236*	-0,042	0,016	-0,072	0,224*
2		0,198	0,197	0,273*	-0,040	0,069	0,045	0,087	0,056
3			0,237*	0,079	0,082	0,070	-0,021	0,002	-0,135
4				0,411**	0,312**	0,393**	0,509**	0,383**	0,200
5					0,255*	0,262*	0,541**	0,309**	0,259*
6						0,217*	0,295**	0,389**	0,077
7							0,350**	0,541**	0,148
8								0,399**	0,080
9									0,169

Примечание: 1 – феминность; 2 – маскулинность; 3 – коммуникативный контроль; 4 – самооценка статических компонентов в. о.; 5 – самооценка среднединамических компонентов в. о.; 6 – самооценка отраженного в. о.; 7 – степень удовлетворенности в. о.; 8 – самооценка соответствия в. о. гендерным конструктам; 9 – самооценка соответствия в. о. возрастным конструктам; 10 – самооценка соответствия в. о. статусу и роли.

него облика, в том числе и с показателем, отражающим степень удовлетворенности своим внешним обликом.

Этот факт свидетельствует о том, что как на данном этапе жизни, так и на предыдущем самооценка внешнего облика имеет достаточно гармоничную структуру (множественные взаимосвязи между самооценками различных компонентов внешнего облика). Но как только самооценки компонентов внешнего облика начинают рассматриваться в связи с выраженностью феминности/маскулинности у представителей данной группы (35–45 лет), обнаруживается, что они по-разному реагируют на воздействие гендерного фактора, следовательно, интенсивность взаимосвязей между ними также изменяется.

На основе данных, полученных в процессе анализа взаимосвязей между выраженностью феминности/маскулинности и самооценками компонентов внешнего облика в период взрослости, можно также высказать предположение о снижении непосредственного влияния выраженности гендерных черт на самооценку компонентов внешнего облика на данном этапе жизненного пути.

В зрелом возрасте тенденция, наметившаяся в период взрослости, приобретает более четкие очертания (см. таблицу 4). Так, показатели выраженности феминности не имеют значимых корреляционных связей с самооценками разнообразных параметров внешнего облика. Индексы выраженности маскулинности, наоборот, положительно коррелируют с оценками своего лица и тела ($r = 0,315$), оформления внешнего облика ($r = 0,275$), с оценками его соответствия гендерному конструкту ($r = 0,253$), возрасту ($r = 0,273$), статусно-ролевому конструкту ($r = 0,422$), со сте-

Таблица 4

Взаимосвязь самооценок внешнего облика (в.о.), выраженности феминности/маскулинности на этапе зрелости (45–60 лет)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-0,116	-0,010	0,153	0,226	0,155	0,080	0,082	0,052	0,156
2		0,158	0,315**	0,275*	0,160	0,275*	0,253*	0,273*	0,422**
3			0,201	0,305**	0,204	0,091	0,139	0,183	0,041
4				0,671**	0,412**	0,659**	0,576**	0,636**	0,519**
5					0,512**	0,554**	0,499**	0,524**	0,439**
6						0,424**	0,511**	0,455**	0,461**
7							0,600**	0,662**	0,486**
8								0,686**	0,636**
9									0,569**

Примечания: 1 – феминность; 2 – маскулинность; 3 – коммуникативный контроль; 4 – самооценка статических компонентов в. о.; 5 – самооценка среднединамических компонентов в. о.; 6 – самооценка отраженного в. о.; 7 – степень удовлетворенности в. о.; 8 – самооценка соответствия в. о. гендерным конструктам; 9 – самооценка соответствия в. о. возрастным конструктам; 10 – самооценка соответствия в. о. статусу и роли.

пенью удовлетворенности своим внешним обликом ($r = 0,275$), но не имеют значимых корреляционных связей с самооценкой отраженного внешнего облика.

Эти данные говорят о том, что в период зрелости значимое влияние на интегральную самооценку внешнего облика, взаимосвязь между входящими в нее оценками различных компонентов внешнего облика оказывает степень выраженности маскулинности. Если учесть тот факт, что между выраженностью маскулинности и уровнем коммуникативного контроля существует положительная значимая связь, можно высказать предположение, что в зрелом возрасте имеют более высокую самооценку внешнего облика те, кто умеют целенаправленно конструировать свой внешний облик. В целом чем ярче выражены маскулинные черты в этот период жизни, тем в большей степени удовлетворены зрелые люди своим внешним обликом, его соответствием гендерным, возрастным и статусно-ролевым конструктам. Вместе с тем в этот период жизни выраженность феминности/маскулинности не имеет значимых связей с самооценками отраженного внешнего облика, что может говорить о глубоком конфликте между отношением к внешнему облику как конструкту для себя и как конструкту для других.

Выводы

Подводя итоги, необходимо отметить следующее.

1. Независимо от этапа жизненного пути, наблюдается общая тенденция: чем выше удовлетворенность внешним обликом, позитивнее самооценка оформления внешнего облика,

тем позитивнее оценка отраженного «внешнего Я», выше оценивается его соответствие гендерному, возрастному и статусно-ролевому конструкту.

2. Интегральная самооценка, состоящая из оценок различных компонентов своего внешнего облика, представляет из себя непротиворечивую множественную связь оценок различных параметров внешнего облика на всех этапах жизненного пути (молодость, зрелость, зрелость).
3. Степень интенсивности взаимосвязей самооценок компонентов внешнего облика значительно выше в период молодости и зрелости.
4. Влияние выраженности черт феминности и маскулинности на самооценку внешнего облика имеет разнонаправленный характер.
5. Выраженность феминности влияет на оценку своего внешнего облика в различные периоды жизни следующим образом: наиболее сильное влияние на оценку параметров внешнего облика наблюдается в период молодости. В период зрелости значительно уменьшается количество самооценок параметров внешнего облика, связанных с выраженностью феминности, а в период зрелости полностью исчезают значимые позитивные связи между выраженностью феминных черт и оценками различных компонентов своего внешнего облика.
6. Связи между выраженностью маскулинности и самооценками компонентов внешнего облика в различные периоды жизни можно представить в виде «U» – образной кривой: интенсивность и количество связей в период молодости сменяется практическим отсутствием взаимосвязей в период зрелости и существенным их увеличением в период зрелости.
7. В период зрелости значимое влияние на интегральную самооценку внешнего облика, на взаимосвязь между входящими в нее оценками различных компонентов внешнего облика оказывает степень выраженности маскулинности. Чем ярче выражены маскулинные черты в этот период жизни, тем в большей степени удовлетворены зрелые люди своим внешним обликом, его соответствием половым, возрастным и ролевым конструктам.
8. На всех этапах жизненного пути, особенно в зрелом возрасте, имеют более высокую самооценку внешнего облика те, кто умеет целенаправленно конструировать свой внешний облик, т. е. относиться субъектно к своему внешнему облику.

Полученные данные могут быть интерпретированы на основе взаимоотношений субъекта и его бытия, с учетом интерпретации им определенных жизненных периодов в соответствии со сложившимися в обществе гендерными стереотипами,

приводящими к усилению гендерно-возрастной асимметрии. Жизненные ситуации и события, значимые для тех или иных периодов жизни, степень их влияния на судьбу человека, опосредованная существующими гендерно-возрастными конструктами поведения, определяют самооценку внешнего облика, конструируемого, «выстраиваемого» для себя и других.

Литература

Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы. М.–Воронеж, 1999.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.

Введение в гендерные исследования. Ч. II / Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков–СПб., 2001.

Горошко Е. Мужчина и женщина (или как мы видим себя сквозь призму гендера) // *WE/МЫ*. 1997. № 1 (17). С. 21–25.

Гоффман Э. Представление себя другим в повседневной жизни. М., 2000.

Дударева А. Рекламный образ. Мужчина и женщина. М., 2002.

Женщина и визуальные знаки / Ред. А. Альчук. М., 2000.

Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // *Психологический журнал*. 2004. № 1. Т. 25. С. 41–51.

Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999.

Лабунская В. А. Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к «внешнему „Я“» // *Субъект, личность и психология человеческого бытия*. М., 2005. С. 235–258.

Лабунская В. А., Буракова М. В. Феминность–маскулинность внешнего облика женщин (психосемантический анализ причесок) // *Психологический вестник РГУ*. Вып. 3. Ростов-на-Дону, 1998.

Логина Н. А. Жизненный путь человека как проблема психологии // *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 103–109.

Непп М., Холл Дж. Невербальное общение. М., 2004.

Петрова Е. А. Знаки общения. М., 2001.

Петрова И. И. Исследования самоподачи образа «Я» в общении в современной психологии // *Имиджология: современное состояние и перспективы развития: Материалы первого Международного симпозиума «Имиджология – 2003»*. РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова. М., 2003. С. 64–66.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000.

Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. СПб., 2002.

Роль активации в формировании динамических особенностей поведения

Проблема индивидуально-психологических различий между людьми всегда рассматривалась в науке как одна из фундаментальных. В качестве ее теоретической основы выступала концепция свойств нервной системы И. П. Павлова. При этом исследование психофизиологических характеристик понимается как способ выяснения природных основ индивидуальных различий. Темперамент, как динамическая характеристика деятельности, демонстрирует многочисленные связи с особенностями нервной системы по процессам возбуждения и торможения (Егорова, 1997; Современная психология, 1999).

Одно из направлений исследований темперамента связано с анализом роли активации в формировании динамических особенностей поведения. Так, Г. Айзенк выявлял особенности поведения, или «биологические измерения личности», к которым относятся экстраверсия/интроверсия и нейротизм (Хьелл, Зиглер, 1997).

Экстраверсия – свойство личности, которое выражается в направленности на внешний мир и характеризуется общительностью, импульсивностью, поиском новой мощной внешней стимуляции, склонностью к лидерству, физической и вербальной активностью, дружелюбием, хорошей социальной адаптацией, оптимизмом. Интроверсия – свойство личности, которое выражается в направленности на внутренний мир и характеризуется необщительностью, замкнутостью, социальной пассивностью, склонностью к самоанализу. Между двумя описанными полюсами находится человек, способный как к жизни в состоянии изоляции, так и к активной деятельности в социуме (Дифференциальная диагностика, 1992; Иващенко, Берус, Журавлев, 1999). Нейротизм – состояние, характеризующее эмоциональной неустойчивостью, легкостью возникновения отрицательных эмоций, тревогой, склонностью к негативным переживаниям, раздражительностью, вегетативными расстройствами. Эмоциональная уравновешенность – состояние, характеризующее эмоциональной устойчивостью, невозмутимостью, более рациональным и спокойным, чем у большинства людей, отношением к жизни. Между названными полюсами находится обширный средний диапазон степени выраженности данного фактора. Люди, попадающие в этот диапазон, наделены как эмоциональной устойчивостью, так и реактивностью (Практическая психология образования, 1997; Tougas, Kamath, Watteel et al., 1997).

Исследования, проведенные в 60-х годах, позволили считать мерой эмоционального напряжения и интенсивности эмоциональной реакции величину вегетативных сдвигов, отражающих функциональное состояние сердечно-сосудистой системы (Сидоренко, 1973; Сидоренко, Борисова, Агеенкова, 1982).

Достаточно хорошо изучено влияние стресса и его отрицательных последствий на результаты деятельности, протекание когнитивных процессов, возможность задержки в развитии ребенка и становление его как личности, а также на формирование индивидуального стиля деятельности субъекта. Современный уровень знаний о действии стрессогенных ситуаций разного плана на функциональные системы организма предопределяет необходимость многофакторных мониторингов, позволяющих уточнить нормальные диапазоны изменения свойств отдельных функциональных показателей, характеризующих формирование сердечно-сосудистой системы (Машин, Машина, 2001; Меерсон, Пшенникова, 1988; Физиология развития ребенка, 2000; Филеши, Сивакова, Соловьев, 2001).

Существующая система обучения выдвигает новые требования, что предполагает измерение и контроль интенсивности исследовательской деятельности и индивидуального функционального состояния учащихся по психофизиологическим показателям (Физиология развития ребенка, 2000; Данилова, 1992, 1999) с учетом их конституциональных, половых и возрастных особенностей, климато-географической и экологической обстановки места проживания (Поборский, Кожевникова, 1997).

Известно, что для возникновения психосоматической патологии имеет значение не только психоэмоциональное напряжение, стресс, но и индивидуальная реакция на него ребенка (Дьячкова, 1990; Игишева, Галеев, Анисова, 2000; Игишева, Тарасова, Янко, 1998; Мурашко, Осокина, 2000; Ровда, 1993; Шангин, Шостак, 1992). Наиболее подвержены возникновению психофизиологических сдвигов дети с тревожностью, агрессивностью, гневом, депрессией, нейротизмом (Белоконь, 1989). В связи с этим вызывает интерес изучение индивидуально-типологических свойств личности ребенка (Ковалева, 2000; Царегородцева, Леонтьева, Мурашко, 1995).

Так, по мнению А. М. Вейна с соавторами, дети разного пола, возраста, индивидуально-типологических свойств различаются типом реагирования на нагрузку (Вейн, Айрапетянц, Хаспекова, 1998). Кроме того, авторами представлена связь между этой типологией реагирования и интенсив-

ностью реакции ритма сердца, психологическими особенностями личности, возрастом и полом. Это позволяет выделить группу риска и считать примененный подход информативным, практически значимым для диагностики вегетативной патологии и ее профилактики.

Индивидуальные различия, связанные со свойствами личности, являются одним из факторов, определяющих специфику и силу эмоционального переживания, которое, в свою очередь, может привести к возникновению стресса. К таким индивидуальным особенностям относятся тревожность, функциональное состояние нервной системы, экстраверсия/интроверсия, импульсивность, эмоциональность (Данилова, 1999; Марютина, Ермолаев, 1997).

Согласно ряду авторов, интроверсия и экстраверсия тесно связаны с уровнями корковой активации; в их основе лежат индивидуальные особенности взаимодействия активирующей ретикулярной формации, передних отделов новой коры, гиппокамп и медиальная часть перегородки (Хелл, Зиглер, 1997; Eysenck, 1965).

У интроверта более развита септо-гиппокампальная, тормозящая поведение система; у экстраверта – побуждающая система, образованная латеральным гипоталамусом и медиальным пучком переднего мозга; степень невротизма определяется индивидуальными особенностями взаимодействия лимбических структур с образованиями новой коры. Интроверты чрезвычайно возбудимы и очень чувствительны к поступающей стимуляции, поэтому они избегают ситуаций, чрезмерно сильно действующих на них. И наоборот, экстраверты недостаточно возбудимы и поэтому нечувствительны к поступающей стимуляции, соответственно, они постоянно выискивают ситуации, которые могут их возбудить. Индивидуальные различия по стабильности/невротизму отражают силу реакции автономной нервной системы на стимулы; в особенности это связано с лимбической системой, которая оказывает влияние на мотивацию и эмоциональное поведение. Люди с высоким уровнем невротизма обычно реагируют на болезненные, непривычные, вызывающие беспокойство и иные стимулы быстрее, чем более стабильные индивиды. У таких лиц обнаруживаются также более длительные реакции, продолжающиеся даже после исчезновения стимулов, чем у лиц с высоким уровнем стабильности.

По мнению других авторов, экстраверты имеют низкий порог в отношении положительных социальных стимулов и поэтому часто реагируют эмоциями радости и интереса (Марютина, Ермолаева, 1997). Они чувствительны к награде, тогда как интроверты – к наказанию. Измерение локального кровотока в мозге у интровертов, в отличие от экстравертов, выявило его усиление в височных областях. Это различие объясняют бо-

лее сильными связями коры интровертов с лимбической системой (миндалиной) – структурой, ответственной за реакции страха.

Лица с высокой личностной тревожностью часто реагируют даже на нейтральные стимулы беспокойством, тревожностью, страхом. Повышенная тревожность субъекта коррелирует с высокой ЧСС и подавлением сосудистых и дыхательных ритмических модуляций RR-интервала в сердечном ритме, т. е. с вегетативным паттерном, указывающим на преобладание симпатической регуляции, обычно наблюдаемой во время стресса (Данилова, 1992, 1999).

Мозговые детерминанты индивидуально-типологических различий

В настоящее время определены и изучены центральные структуры мозга, интегрирующие поведение во внешней среде, эмоции и вегетативные функции организма. Предполагается, что в основе функциональных индивидуально-типологических различий лежат особенности этих систем (Симонов, 1997).

Согласно концепции П. В. Симонова о системе четырех мозговых структур, индивидуальные особенности взаимодействия лобной коры, гиппокамп, гипоталамуса и миндалины составляют основу для свойств экстраверсии – интроверсии и невротизма (Симонов, Ершов, 1984). Преобладание «информационной» подсистемы (новая кора и гиппокамп) характерно для экстраверта, преимущественно ориентированного на внешнюю среду, поведенчески зависимого от происходящих в этой среде событий, отличающегося общительностью, стремлением к другим людям, склонностью к переменам, движению, освоению среды. Иные черты обнаружатся у интроверта с преобладанием «мотивационной» системы (гипоталамус и миндалина). Здесь сфера внутренних мотивов и установок достаточно ригидна по отношению к внешним влияниям; интроверты склонны придерживаться ранее усвоенных этических норм; они выдержанны, стремятся к порядку, застенчивы, малообщительны с окружающими (Ушакова, Нидеккер, 1997; Харитоновна, Горнушкина, Николаев. 2000).

Фенотип и генотип как основа формирования высшей нервной деятельности и индивидуально-типологических различий

И. П. Павлов часто говорил о «природном типе» высшей нервной деятельности (ВНД), понимая под этим свойства нервных клеток, которые формируются еще до рождения. После рождения в процессе индивидуального развития происходит постоянное приспособление к окружающей среде, что отражается на свойствах нервной системы благодаря ее пластичности. Особенно измен-

чива подвижность нервных процессов, которая может существенно улучшаться в процессе обучения. Известно, что под влиянием соответствующего воспитания и тренировки тормозного процесса первоначальная неуравновешенность у животных безудержного типа может быть сглажена. Воспитанием можно усилить и нервные процессы у животных слабого типа, но это удастся только в особо благоприятной, неменяющейся «оранжерейной» обстановке (Циркин, Трухина, 2001).

В настоящее время многие физиологи разделяют мнение И. П. Павлова, полагая, что типы ВНД формируются на основе фенотипа и генотипа, причем генотип возникает в процессе эволюции под влиянием естественного отбора, обеспечивая развитие наиболее приспособленных к окружающей среде индивидов. Под влиянием реально действующих на протяжении индивидуальной жизни условий внешней среды генотип формирует фенотип организма. Таким образом, под воздействием воспитания, т. е. факторов окружающей среды, в том числе и социальных, возникает перестройка типа, что свидетельствует о пластичности нервных процессов. По этой причине у детей сложно определить тип ВНД, как и предвидеть конечные результаты его изменений в процессе онтогенеза. В то же время известно, что адаптивное изменение типа ВНД может происходить под воздействием соответствующей тренировки. Однако, по мнению ряда физиологов, тип ВНД преимущественно зависит от генотипа и в процессе онтогенеза не претерпевает существенных изменений.

И. П. Павлов полагал, что выделенные им свойства нервной ткани являются врожденными, но их проявление становится достаточно выраженным лишь с определенного момента онтогенеза. Его ученики – Н. И. Красногорский и А. Г. Иванов-Смоленский – попытались решить эту проблему, предложив свои классификации детей дошкольного и младшего школьного возрастов (таблица 1).

Известно, что к возрасту 6 лет у детей наиболее ярко проявляются типологические особенности ВНД по признакам силы, уравновешенности и по-

движности процессов возбуждения и торможения, а к 10–11-летнему возрасту развитие коры головного мозга приближается к уровню взрослого человека (Ноздрачев, 1983). Это позволяет изучать такие индивидуально-типологические свойства личности, как экстраверсия/интроверсия, нейротизм/эмоциональная устойчивость. Имеются работы, в которых данный подход использован в контексте медицинских исследований детей (Calkins, 1997; Hughes, Hutt, 1979). Кроме того, указанные характеристики личности используются для изучения индивидуальных особенностей детей от младенчества до подросткового возраста (Aksan, Goldsmith, Smider, 1999; Eysenck, Cookson, 1970; Luby, Svrakic, McCallum, 1999; Novosad, Thoman, 1999; Schwebel, Plumert, 1999).

Работы последних лет, посвященные данной проблеме, в основном предлагают изучение психофизиологических характеристик, которые могли бы предсказывать развитие экзаменационного стресса у студентов (Вейн, Айрапетянц, Хаспекова, 1988; Бадиков, Джебраилова, Умрюхин, 2001; Климина, Трофимова, 2001).

Установлено, что психоэмоциональное напряжение сопровождается активацией нервной и гуморальной систем регуляции, что в первую очередь мобилизует кровообращение, дыхание и психику (Шангин, Шостак, 1992).

Исследование В. П. Дегтярева с соавторами показало неодинаковый характер реагирования на учебные нагрузки студентов с различными индивидуально-типологическими особенностями (Дегтярев, Джергения, Гильванов, 2001). Наиболее неблагоприятное функциональное состояние и сдвиги в структуре сердечного ритма на возмущающее воздействие экзамена были выявлены у интровертов с высоким уровнем нейротизма (Спицин, 1999). Однако в литературе представлены единичные исследования, проведенные на детях с учетом пола и возраста.

Таким образом, в дифференциальной психологии исследование психофизиологических характеристик рассматривается как способ выявления природных основ индивидуальных раз-

Таблица 1
Типологии свойств нервной системы детей

По Н. И. Красногорскому	По А. Г. Иванову-Смоленскому
Быстрый тип, или уравновешенный	Сильный, уравновешенный, с повышенной возбудимостью, быстрой речью, высокой скоростью выработки условных рефлексов, в том числе дифференцировочного торможения при равенстве взаимоотношений между корой и подкорковыми структурами
Медленный тип, или кортикальный	Сильный, уравновешенный, с медленной речью, низкой скоростью выработки условных рефлексов, в том числе дифференцировочного торможения, с характерным преобладанием коры над подкорковыми образованиями
Эмоционально всплывчивый тип, или подкорковый	Сильный, неуравновешенный, с повышенной возбудимостью, быстрой речью, способный быстро вырабатывать условные рефлексы при недостаточной способности к выработке дифференцировочного торможения, с явным преобладанием подкорковых структур над корой
Слабый тип, или гиподинамический	Слабый, со сниженной подвижностью нервных процессов в коре и подкорковых образованиях, с пониженной возбудимостью, медленной скоростью выработки условных рефлексов и низкой способностью к выработке дифференцировочного торможения, с преобладанием подкорковых образований над корой

личий. Наиболее тесные связи обнаружены между свойствами нервной системы и психологическими характеристиками, определяющими динамику психической деятельности, к которым относятся функциональные состояния, задатки способностей и темперамент. Известно, что особенности личности влияют на физиологические функции и психоэмоциональную сферу человека. Изучение личностных особенностей и индивидуальной реактивности необходимо для установления конкретных механизмов, лежащих в основе приспособления детей к условиям образовательной среды, так как индивидуальные различия в успешности учебной деятельности отчасти являются результатом психофизиологических особенностей учащихся.

Литература

Бадиков В. И., Джебраилова Т. Д., Умрюхин Е. А. и др. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов // XVIII съезд физиологического общества им. И. П. Павлова: Тезисы докладов. Казань–М., 2001. С. 20.

Белоконь Н. А. Современные подходы к изучению психосоматических влияний на патологию сердечно-сосудистой системы у детей // Педиатрия. 1989. № 1. С. 23–27.

Вейн А. М., Айрапетянц М. Г., Хаспекова Н. Б. и др. Типы реакций ритма сердца на кратковременные нагрузки и их связь с психофизиологическими особенностями личности (формализованный подход) // Физиология человека. 1988. Т. 14. № 6. С. 977–983.

Данилова Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. М., 1992.

Данилова Н. Н. Психофизиология: Учебник для вузов. М., 1999.

Дегтярев В. П., Джергеня С. Л., Гильванов В. А. и др. Степень адаптации и физиологическая цена обучения у студентов с различными индивидуально-типологическими характеристиками // XVIII съезд физиологического общества им. И. П. Павлова: Тезисы докладов. Казань–М., 2001. С. 507.

Дифференциальная диагностика нарушений психического развития детей, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС // Методические рекомендации для психолого-медико-педагогических комиссий. СПб., 1992.

Дьячкова Г. И. Сердечный ритм при эмоциональном напряжении у детей // Педиатрия. 1990. № 8. С. 25–27.

Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М., 1997.

Игешева Л. Н., Галеев А. Р., Анисова Е. А. Возрастные и индивидуально-типологические особенности вариабельности сердечного ритма у детей и подростков // Вестник аритмологии. 2000. № 18. С. 86.

Иващенко О. И., Берус А. В., Журавлев А. Б. и др. Индивидуально-типологические особенности базовых свойств личности в норме и их ЭЭГ-корреляты // Физиология человека. 1999. Т. 25. № 2. С. 46–55.

Игешева Л. Н., Тарасова О. Л., Янко Е. В. и др. Роль отдельных личностных характеристик в процессе формирования артериальной гипертензии у подростков // Педиатрия. 1998. № 6. С. 52–54.

Климина Н. В., Трофимова Ю. Е. Результативная целенаправленная деятельность студентов с различными индивидуально-типологическими особенностями в условиях экзаменационного стресса // XVIII съезд физиологического общества им. И. П. Павлова: Тезисы докладов. Казань–М., 2001. С. 116.

Ковалева А. В. Лонгитюдное исследование динамики созревания центральной и автономной нервной систем у детей 6–10 лет // Физиология развития человека. Материалы международной конференции посвященной 55-летию Института возрастной физиологии РАО. 27–30 ноября 2000 г. М., 2000. С. 214–216.

Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю. Введение в психофизиологию: Учеб. пособие по курсу «Общая и возрастная психофизиология». М., 1997.

Меерсон Ф. З., Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М., 1988.

Машин В. А., Машина М. Н. Вариабельность сердечного ритма как индикатор психологической релаксации // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 72–81.

Мурашко Е. В., Осокина Г. Г. Современные аспекты синдрома вегето-сосудистой дистонии у детей и подростков. Клиника, диагностика, подходы к терапии // Вестник аритмологии. 2000. № 18. С. 49–50.

Ноздрачев А. Д. Физиология вегетативной нервной системы. Л., 1983.

Поборский А. Н., Кожевникова В. С. Адаптация первоклассников-семилеток по ряду функциональных показателей к обучению в школе по новой учебной программе // Физиология человека. 1997. Т. 23. № 6.

Практическая психология образования: Учебник для студентов специальных учебных заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997.

Ровда Ю. И. Факторы риска развития артериальной гипертензии у детей // Педиатрия. 1993. № 6. С. 97–103.

Сидоренко Г. И. Ранняя инструментальная диагностика гипертонической болезни и атеросклероза. Минск, 1973.

Сидоренко Г. И., Борисова Г. С., Агеенкова Е. К. Психофизиологические аспекты кардиологических исследований. Минск, 1982.

Симонов П. В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47. Вып. 2. С. 320–328.

Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. М., 1984.

Современная психология: Справочное руководство. М., 1999.

Спицин А. П. Психофизиологическая характеристика адаптации учащихся и студентов к учебной деятельности: Дис. ... докт. мед. наук. Киров, 1999.

Ушакова Е. Г., Нидеккер И. Г. Волновая структура ритма сердца интровертов и экстравертов с различным уровнем нейротизма // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 4. С. 91–95.

Фёдоров А. И., Казин Э. М. Региональная модель физиологического мониторинга в образовательных учреждениях // XVIII съезд физиологического общества им. И. П. Павлова: Тезисы докладов. Казань–М., 2001. С. 587–588.

Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / Под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер М., 2000.

Филеши П. А., Сивакова Н. Н., Соловьев И. А. Анализ вариабельности сердечного ритма в оценке физической тренированности // Материалы X Международного симпозиума «Эколого-физиологические проблемы адаптации». М., 2001. С. 557.

Харитонов И. В., Горнушкина Е. Ю., Николаев В. И. и др. Особенности реакции эндокринной и сердечно-сосудистой систем людей с различным типом темперамента на эмоциональный стресс // Физиология человека. 2000. Т. 26. № 3. С. 121–125.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Царегородцева Л. В., Леонтьева И. В., Мурашко Е. В. Характеристика психовегетативного синдрома у детей с болями в сердце // Педиатрия. 1995. № 6. С. 30–33.

Циркин В. И., Трухина С. И. Физиологические основы психической деятельности и поведения человека. М.–Н. Новгород, 2001.

Шангин А. Б., Шостак В. И. Особенности сопряжения дыхания и кровообращения у лиц молодого возраста при психоэмоциональном напряжении, вызванном экзаменационной ситуацией // Физиология человека. 1992. Т. 18. № 1. С. 117–122.

Aksan N., Goldsmith H. H., Smider N. A. et al. Derivation and prediction of temperamental types among preschoolers // Dev. Psychol. 1999. V. 35. № 4. P. 958–971.

Calkins S. D. Cardiac vagal tone indices of temperamental reactivity and behavioral regulation in young children // Dev. Psychobiol. 1997. V. 31. № 2. P. 125–135.

Eysenck H. J., Cookson D. Personality in primary school children. 3. Family background // Br. J. Educ. Psychol. 1970. V. 40. № 2. P. 117–131.

Eysenck S. B. A new scale for personality measurements in children // Br. J. Educ. Psychol. 1965. V. 35. № 3. P. 362–367.

Hughes M., Hutt C. Heart-rate correlates of childhood activities: play, exploration, problem-solving and day-dreaming // Biol. Psychol. 1979. V. 8. № 4. P. 253–263.

Luby J. L., Svrakic D. M., McCallum K. et al. The Junior Temperament and Character Inventory: preliminary validation of a child self-report measure // Psychol. Rep. 1999. V. 84. № 3. Pt. 2. P. 1127–1138.

Novosad C., Thoman E. B. Stability of temperament over the childhood years // Am. J. Orthopsychiatry. 1999. V. 69. № 4. P. 457–464.

Schwebel D. C., Plumert J. M. Longitudinal and concurrent relations among temperament, ability estimation, and injury proneness // Child. Dev. 1999. V. 70. № 3. P. 700–712.

Tougas G., Kamath M., Watteel G. et al. Modulation of neurocardiac function by oesophageal stimulation in humans // Clin. Sci. 1997. V. 92. P. 167–174.

ПУТИ ПОЗНАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В. М. Русалов (Москва)

Под индивидуальностью мы понимаем особую форму бытия отдельного человека в обществе, в котором он живет и действует как автономная, единая, уникальная и неповторимая система, сохраняющая свою целостность и тождественность самой себе. Отличительной особенностью нашего понимания индивидуальности является то, что индивидуальность рассматривается как имплицитивно включенная в индивидуальный субъект, выступающий в качестве наивысшего уровня развития свойств человека. Индивидуальность – резерв, внутреннее средство, инструмент для реализации жизненных позиций субъекта.

Мы предлагаем следующую четырехуровневую структуру свойств индивидуальности человека.

Первый, высший уровень мы называем «субъектно-содержательным личностным» уровнем индивидуальности. Это – не субъект, а уровень индивидуальности, наиболее тесно взаимодействующий с субъектом. Этот уровень включает не общественные, а индивидуальные (личностные) смыслы жизни, систему ценностей, самоотношений и т. д.

Второй уровень назван нами «личностным динамико-содержательным» уровнем индивидуальности. Сюда мы относим, прежде всего, характер.

Характер зависит не только от социальных факторов (опыта, образования, самообразования), но и от природных предпосылок: темпераментальных и индивидуальных, или организмических, свойств человека. Этот динамико-содержательный, темпераментально и индивидуально обусловленный характер следует отличать от «субъектно-содержательного» характера, который охватывает нравственные и волевые свойства индивидуальности.

Третий уровень индивидуальности касается так называемых *поведенческих, стилевых, формально-динамических* свойств индивидуальности. Формально-динамические свойства, или свойства темперамента, в своем развитии зависят, как установлено в многочисленных исследованиях, преимущественно от биологических факторов, в частности от свойств нервной системы, что объясняет их стабильность и относительную независимость от содержания текущей деятельности.

И наконец, четвертый уровень индивидуальности – *телесный, организмический* уровень, или уровень индивида, который охватывает биологические свойства человека в самом широком смысле этого слова. Индивидуальные свойства обуславливают не только морфо- и психофизиологическую стабильность и обособленность индивидуальности человека, но и ее генетическую и биохимическую специфичность (Русалов, 1979).

Следует подчеркнуть вслед за В. С. Мерлиным (Мерлин, 1986), что индивидуальность человека не сводится ни к одному из выше названных уровней, а является организованной системой всех этих уровней. Очевидно, что каждый уровень индивидуальности требует особого подхода к своему изучению. Наиболее исследованным является четвертый уровень индивидуальности – индивидуальный, который, как известно, является основным объектом исследований в дифференциальной психофизиологии, созданной трудами отечественных ученых, прежде всего Б. М. Тепловым (Теплов, 1990) и В. Д. Небылицыным (Небылицын, 1976). Многие из индивидуальных свойств индивидуальности – такие как свойства нервной системы, телесные, биохимические, биофизические свойства, уже довольно хорошо изучены. Для их исследования разработаны надежные и объективные методы с использованием интервальных шкал на основе различных специальных технических средств. Это и хронометрические методы, и методы электроэнцефалографии, и многие другие. Благодаря этим объективным методам удалось серьезно продвинуться в изучении и понимании природных основ индивидуальности человека (Теплов, 1990; Небылицын, 1976; Голубева, 2005; Русалов, 1979, 1999; Проблемы биофизики духовности и одаренности, 2000; и др.). Можно ожидать, что в ближайшее время в связи с появлением новых, еще более точных технологий, например магнитно-резонансной томографии, будет происходить рост чис-

ла исследований индивидуальных свойств индивидуальности.

Что же касается свойств индивидуальности других уровней – субъектно-содержательных, динамико-содержательных (имеются в виду прежде всего свойства характера), а также свойств темперамента, то ситуация с методами познания здесь совершенно иная. Для оценки этих свойств не существует объективных методов, поэтому они могут быть измерены только косвенно. Главным источником информации относительно этих свойств являются субъективные представления индивидуальности о самой себе, т. е. самоотчеты человека о своих психологических свойствах.

Наибольшие трудности в изучении индивидуальности, бесспорно, представляет ее высший уровень – субъектно-содержательные свойства: особенности мировоззрения, цели и смыслы жизни, ценности, взгляды, убеждения, самоотношения и др. Первые попытки их исследования и осмысления предпринимались преимущественно в рамках гуманитарных областей знания – в философии, литературе, религии, где господствуют, как известно, исключительно субъективные методы познания. При таком подходе субъектно-содержательные свойства индивидуальности, составляющие один из ее уровней, ошибочно отождествляются со всей индивидуальностью человека в целом, которая рассматривается как уникальная, самобытная система, достойная лишь созерцания, восхищения и сопереживания.

Преимущества такого пути познания индивидуальности бесспорны: главными ее характеристиками здесь выступают самые существенные, глубинные, сокровенные свойства человека – его миропонимание, мироощущение, отношения к себе и к миру, нравственные установки, смыслы и цели жизни и т. д. Но и недостатки такого подхода тоже очевидны. Субъектно-содержательный аспект индивидуальности как ее уникальная и сингулярная подсистема при таком подходе не может быть в принципе объективно измерен; он описывается метафорическим языком (например: «индивидуальность самобытная», «трансцендентная» и т. д.). Тем не менее, этот подход к пониманию индивидуальности получил широкое распространение в психоаналитической, экзистенциальной и гуманистической психологии (Юнг, 1994; Франкл, 1990; Маслоу, 1997; Роджерс, 1994; и др.).

Дифференциальная психология обосновала другой, более продвинутый способ изучения и понимания индивидуальности человека. Во-первых, было предложено выделять две категории психологических свойств – идиографические и номотетические (Олпорт, 1998). Во-вторых, установлены категории людей, которые могут быть описаны этими свойствами. Идиографические свойства – это свойства сингулярные, уникальные, присущие только отдельным, неординарным людям, поэто-

му настоящая, истинная индивидуальность, описываемая этими свойствами, встречается довольно редко. Номотетические, или общие, свойства присущи обычным людям, однако в разной степени, по принципу нормального распределения. Есть ли индивидуальность у обычных, рядовых людей, которые имеют только номотетические свойства? С позиции дифференциальной психологии, в частности согласно В. Штерну (Штерн, 1998), можно говорить и о номотетической индивидуальности. В этом случае индивидуальность представляет собой «профиль» (или вертикальный срез) психологических свойств любого уровня и любой сложности – будь-то свойства мировоззрения, творчества, интеллекта или темперамента – конкретного человека, т. е. его «личный профиль», представленный относительно обобщенных свойств конкретной популяции, к которой он принадлежит. Другими словами, свойства номотетической индивидуальности конкретного человека сравниваются и тем самым измеряются через нормативные данные свойств конкретной популяции (сравнение проводится, как правило, в единицах сигмы относительно среднего значения свойств). Однако такой подход также чреват серьезными недостатками, ибо фактически здесь мы теряем истинную индивидуальность. Дело в том, что один и тот же конкретный человек может иметь много «индивидуальностей» (т. е. много «профилей») в зависимости от тех конкретных популяций, с которыми он сравнивается. Тем не менее, дифференциально-психологический подход к познанию индивидуальности человека имеет явные преимущества, по сравнению с первым, «гуманитарным» подходом, ибо для него, как правило, характерно преобладание, особенно при изучении номотетической индивидуальности, психометрически корректных методов. Однако, к сожалению, ни один из известных нам методов не решает главной проблемы при исследовании индивидуальности – измерения свойств как идиографической, так и номотетической индивидуальности. Создание универсальной общечеловеческой репрезентативной выборки, с которой можно было бы якобы сравнивать любого конкретного человека, по-нашему мнению, и с теоретической, и с практической точки зрения является бессмысленным и нереализуемым делом. В такую выборку мы должны были бы включить народы всех континентов, стран, профессий и т. д., что является невыполнимой задачей.

Чтобы снять указанные противоречия, мы предлагаем новый подход к познанию индивидуальности человека, который не исключает вышеперечисленных подходов, а лишь дополняет их. Мы предлагаем объективно – с помощью компьютерных средств – измерять вышеуказанные «субъективные» свойства индивидуальности каждого отдельного человека – как идиографические, так

и номотетические. Речь идет об измерении разных свойств любой сложности всех трех уровней индивидуальности – субъектно-содержательных, динамико-содержательных и формально-динамических. С этой целью нами разработан специальный метод, названный методом «имплицитной самоидентификации». Термин «имплицитный» охватывает такие характеристики свойств индивидуальности, которые скрыты от человека, не осознаются им вообще или представлены в его обыденном сознании в смутном виде и эксплицируются в самоотчете лишь в специальной экспериментальной ситуации (например, в условиях вынужденного парного сравнения собственных личностных свойств, которое, согласно инструкции, необходимо проводить как можно точнее и максимально быстро). В частности, испытуемому может быть задан вопрос: «Что у Вас более выражено, жадность или лень?» В данной конфликтной экспериментальной ситуации он не способен логически обосновать свой выбор. Неосознаваемый или смутно осознаваемый выбор той или иной черты личности свидетельствует о наличии имплицитных характеристик данных свойств личности.

В когнитивной психологии уже хорошо известны и экспериментально изучены имплицитные формы памяти и научения как бессознательные феномены, освещение которых представлено в специальных статьях «Психологической энциклопедии» (Корсин, Ауэрбах, 2003). Наряду с имплицитными формами существуют, естественно, и эксплицитные характеристики психологических образований, которые проявляются в самоотчете сознательно и могут быть объективно зафиксированы при помощи традиционных психометрических методов.

В рамках современной когнитивной психологии (например, Келли, 2000) сложилось представление, что каждый человек действует как ученый-исследователь, который строит систему собственных конструкторов (идей, гипотез, теорий – о себе, о других, о мире) и подвергает их проверке. Построенная в уме система конструкторов управляет поведением человека.

Считаем возможным высказать предположение, что у каждого человека имеются не только сознательные (эксплицитные), но и бессознательные, по терминологии К. Юнга (Юнг, 1994), «теневые», плохо осознаваемые или совсем неосознаваемые, но устойчивые индивидуальные имплицитные конструкторы (схемы, ментальные репрезентации) (Ребеко, 1998) о своем темпераменте, интеллекте, характере, системе ценностей, смысле жизни и т. д. Другими словами, у каждого человека есть не только сознательно декларируемые эксплицитные свойства своей персоны («маски»), но также и имплицитные свойства: «имплицитный темперамент», «имплицитный характер», «имплицитный интеллект». Более того, полагаем,

что у каждой индивидуальности, по-видимому, помимо «сознательной формы индивидуальности», имеется и система бессознательных (полусознательных) конструктов – представлений о своей индивидуальности, т. е. «имплицитная индивидуальность».

Можно ли измерить объективно эти имплицитные (скрытые) представления о самом себе, о своей индивидуальности? На этот вопрос можно дать утвердительный ответ. Во-первых, имплицитные конструкты обладают онтологическим статусом, как, впрочем, и любые другие психические и психологические компоненты индивидуального опыта, возникающие в процессе развития человека и его взаимодействия с миром и самим собой. Во-вторых, известно, что имплицитные (скрытые) знания (представления) могут быть доступны вербальному осознанию (Матьюз, 1990; Нил, Хескет, 1997) несмотря на то, что большая их часть может отражать опыт человека на доречевом или даже доязыковом уровне (Павиленис, 1983, С. 12).

Как уже было указано, предлагаемый нами путь познания индивидуальности основан на хорошо известном методе парных сравнений. Первые ссылки на использование этого метода можно найти у Л. Л. Терстона. Метод парных сравнений применялся им в психофизике (шкала веса), в экспериментальной эстетике, социальной психологии (шкала серьезности различных проступков) и других областях знания (Терстон, 1929, 1952). Согласно этому методу, испытуемому предъявляют все возможные пары стимулов, которые должны быть представлены на шкале. В отношении каждой пары испытуемый должен определить, какой стимул из двух предъявленных тяжелее, приятнее, серьезнее и т. д. По результатам проведения всех парных сравнений возникает возможность построить упорядоченную пирамиду стимулов. В нашем варианте этого метода дистанция между сравниваемыми элементами в случае равного числа выборов определялась по времени реакции, затраченной испытуемым на выполнение задания.

Итак, суть нашего метода заключается в следующем. Испытуемый должен сравнивать на экране компьютера две пары свойств собственной индивидуальности того или иного уровня. Его задача – решить, какое свойство из пары ему предъявленных (смыслы, ценности, свойства личности, интеллект, способности, характер, темперамент и т. д.) является для него в настоящее время более ценным (важным, значимым) или более выраженным, и назвать предпочитаемое свойство. В результате выполнения итеративных выборов сравнений выстраивается иерархизированная, упорядоченная пирамида исследуемых свойств индивидуальности – от субъектно-содержательных (например, жизненных ценностей) до темпераментальных свойств. Допустим, испытуемому предлагается оценить собственную структуру

ценностей жизни. На экране компьютера в случайном порядке из заранее заготовленного и согласованного с испытуемым списка, например, 22-х жизненных ценностей, предъявляются две сравниваемых ценности, допустим – семья и спорт. Испытуемый должен как можно точнее, но одновременно и как можно быстрее указать, какие ценности он считает более значимыми для него в настоящее время. Данная конфликтная экспериментальная ситуация направлена на выявление имплицитных, бессознательных или полусознательных форм поведения. Испытуемый может остановить свой выбор на спорте. Затем предъявляется следующая пара ценностей (например, мода и познание) и т. д. до тех пор, пока не будет исчерпан весь список. Каждая ценность сопоставляется со всеми остальными. В конце исследования компьютер дает распечатку иерархии субъективной структуры жизненных ценностей у данного испытуемого.

Следует отметить, что участники исследования заранее знакомятся со списками свойств, которые не являются закрытыми; они могут увеличиваться или уменьшаться в зависимости от конкретного человека и задач практического исследования. Кстати, метод имплицитной самоидентификации был создан нами именно для решения практических задач – для целей профотбора и психологического консультирования. Во время предварительной беседы испытуемый уточняет значение того или иного свойства. Если свойство испытуемому совсем неизвестно, то оно исключается из списка, если непонятно, то уточняется его смысл. В списках жизненных ценностей, способностей, личностных свойств – как положительных, так отрицательных – содержится более 20 позиций. Характер, по модели К. Леонгарда (Русалов, Манолова, 2003), охватывает 10 основных характеристик. Каждая черта (шкала) характера представлена только одной наиболее информативной характеристикой: гипертимность–приподнятое настроение; застревание–мстительность; экзальтированность–восторженность; циклотимность–изменчивость настроения; эмотивность–сострадание; дистимность–подавленное настроение; возбудимость–вспыльчивость; тревожность–робость; педантичность–пунктуальность. В списке свойств темперамента (по модели Русалова, 2004) содержится 12 основных характеристик. Названия некоторых характеристик темперамента переведены с научного языка на обычный, доступный для понимания испытуемого: например, эргичность определяется как энергия; пластичность – как переключаемость; эмоциональная ранимость – как чувствительность и т. д. Изменены также названия сфер проявления темперамента: интеллектуальная – на умственную; психомоторная – на двигательную; коммуникативная – на речевую.

В таблице 1 приведены примеры иерархии имплицитных структур для некоторых уровней индивидуальности – жизненные ценности, негативные черты личности, характер и темперамент. В ней указаны: перечень свойств, число выборов данного свойства и усредненное время его выбора, ранг данного свойства, а также имя, пол и возраст испытуемых. Как видно из таблицы 1, для ис-

пытуемой Е. К. наиболее значимыми ценностями являются: семья, дети, друзья, а наименее значимыми – религия, политика, власть. У испытуемого С. Е. наиболее выраженными негативными чертами личности оказались: неряшливость, пьянство, привычка сплетничать, в то время как наименее выраженными – цинизм, предательство, высокомерие. В характере испытуемого Е. К. преоблада-

Таблица 1
Имплицитная структура свойств индивидуальности на различных уровнях

Имя: Е. К. Пол: жен. Возраст: 21				Имя: С. Е. Пол: муж. Возраст: 34			
Свойства: Жизненные ценности	№ вы- боров	Время выбора	Ранг	Свойства: Негативные черты личности	№ вы- боров	Время выбора	Ранг
Семья	24	0,944	1	Неряшливость	21	0,666	1
Дети	23	0,898	2	Пьянство	21	0,818	2
Друзья	21	1,252	3	Привычка сплетничать	20	0,758	3
Родители	20	1,050	4	Сквернословие	19	0,731	4
Здоровье	20	1,138	5	Сексуальная распущенность	19	0,818	5
Познание	20	1,176	6	Жадность	19	0,872	6
Карьера	15	1,458	7	Пустословие	17	0,901	7
Путешествия	14	1,178	8	Беспринципность	16	0,939	8
Домашние животные	13	0,925	9	Черствость	13	0,903	9
Популярность	13	1,229	10	Лживость	13	0,941	10
Помощь людям	13	1,268	11	Безответственность	13	0,960	11
Творчество (собственное)	12	1,862	12	Хвастливость	12	0,837	12
Секс	10	1,256	13	Притворство	11	0,948	13
Спокойствие (безопасность)	10	1,342	14	Завистливость	10	0,941	14
Спорт	9	0,983	15	Лень	10	1,123	15
Деньги	9	1,252	16	Мстительность	9	1,154	16
Мода	8	1,234	17	Жестокость	9	1,270	17
Любовь (романтическая)	8	1,565	18	Лицемерие	6	1,026	18
Природа	7	1,202	19	Трусливость	6	1,028	19
Власть	2	1,191	20	Эгоизм	4	0,857	20
Политика	1	1,038	21	Цинизм	3	1,101	21
Религия	1	2,090	22	Предательство	3	1,430	22
				Высокомерие	2	1,010	23
Имя: Е. К. Пол: жен. Возраст: 31				Имя: А. К. Пол: муж. Возраст: 35			
Свойства: Характер	№	Время	Ранг	Свойства: Темперамент	№	Время	Ранг
Приподнятое настроение	9	2,350	1	Энергия умственная	10	1,707	1
Демонстративность	7	2,047	2	Скорость умственная	9	2,347	2
Восторженность	6	1,996	3	Скорость двигательная	8	1,982	3
Сострадание	6	2,532	4	Скорость речевая	8	1,967	4
Изменчивость настроения	6	2,816	5	Переключаемость умственная	7	2,543	5
Робость	4	3,206	6	Энергия речевая	7	2,567	6
Подавленное настроение	3	2,862	7	Энергия двигательная	7	2,591	7
Вспыльчивость	2	2,372	8	Чувствительность умственная	3	2,803	8
Пунктуальность	2	2,932	9	Чувствительность речевая	3	4,526	9
Мстительность	0		10	Переключаемость двигательная	2	3,200	10
				Чувствительность двигательная	1	1,289	11
				Переключаемость речевая	1	3,568	12

ют, с его точки зрения, приподнятое настроение, демонстративность и восторженность, в то время как такие черты, как пунктуальность, вспыльчивость и мстительность, выражены слабо. Испытуемый А. К. считает, что в его темпераменте доминируют: умственная энергия, умственная скорость и двигательная скорость, в то время как переключаемость в коммуникативной сфере, эмоциональная чувствительность и переключаемость в психомоторной сфере выражены в наименьшей степени. Приведенные в таблице данные показывают, что в некоторых случаях имеет место нарушение «линейности», или так называемая «неэвклидовость» шкалы, т. е. нарушение плавности (линейности) уменьшения рангов (Крылов, 2000), о чем свидетельствует тот факт, что некоторые свойства выбираются равное число раз. Например, испытуемая Е. К. выбрала такие ценности, как «родители», «здоровье», «познание», равное число раз (по 20 раз); при соблюдении линейности шкалы число выборов равнялось бы 20, 19 и 18.

Итак, предлагаемый подход имплицитной самоидентификации как новый путь познания индивидуальности позволяет конкретному человеку раскрыть свою внутреннюю, субъективную модель-иерархию свойств того или иного уровня индивидуальности.

Регистрация времени реакции выбора свойств, которая обязательно включена в процедуру измерения, позволяет уточнить иерархию свойств индивидуальности в пирамиде в случае равного числа выборов того или иного свойства. Естественно, что данный метод требует специальной программы и может быть реализован только в компьютерном варианте.

Многочисленные повторные исследования устойчивости пирамиды свойств у нескольких сот испытуемых (отдельных индивидуальностей) показывают высокую стабильность структуры внутренних, имплицитных свойств индивидуальности человека. Тест-ретестовая корреляция, полученная в повторных исследованиях через 2–4 недели, имеет значение не менее 0.8.

Полученные данные используются в области профессиональной ориентации, психологической диспансеризации и консультирования. Успешное решение ряда практических задач свидетельствует о высокой валидности метода. Более того, опыт практической работы показывает, что имплицитные свойства индивидуальности являются более информативными для целей профориентации и консультирования.

Предлагаемый подход к изучению индивидуальности позволяет не только по-новому подойти к решению ряда практических задач, но и приступить к разработке принципиально новых теоретических проблем психологии, например соотношения эксплицитных и имплицитных моделей внутреннего мира человека.

Литература

- Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна, 2005.
- Келли Дж. Психология личностных конструкций. СПб., 2003.
- Корсин Р., Ауэрбах А. Имплицитное научение и имплицитная память // Психологическая энциклопедия. СПб., 2003.
- Крылов В. Ю. Методологические и теоретические проблемы математической психологии. М., 2000.
- Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
- Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
- Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- Оллпорт Г. В. Личность в психологии. М.–СПб., 1998.
- Павленис В. М. Проблема смысла. М., 1983.
- Проблемы биофизики духовности и одаренности / Под ред. Г. А. Аминова, Э. Г. Аминова. Уфа, 2000.
- Ребеко Т. А. Ментальная репрезентация как формат хранения информации // Ментальная репрезентация: динамика и структура / Под ред. А. В. Брушлинского, Е. А. Сергиенко. М., 1998. С. 25–54.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
- Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М., 1979.
- Русалов В. М. Темперамент // Современная психология: Справ. рук-во / Под ред. В. Н. Дружинина. М., 1999. С. 459–483.
- Русалов В. М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп: Методич. пособие. М., 2004.
- Русалов В. М., Манолова О. Н. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). М., 2003.
- Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. М., 1990.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М., 1998.
- Юнг К. Аналитическая психология. СПб., 1994.
- Mathews R. C. Abstractness of grammar knowledge: Comments on Perruchet and Pacteau's analysis of synthetic grammar learning // Journal of Experimental Psychology: General, 1990. V. 119. № 4. P. 412–416.
- Neal A., Hesketh B. Future directions for implicit learning: Toward a classification of issues associated with knowledge representation and consciousness // Psychonom. Bulletin and Reviews. 1997. V. 4. № 1. P. 73–78.
- Thurstone L. L. The measurement of attitude. Chicago, 1929.
- Thurstone L. L. The measurement of values. Chicago, 1952.

БАРЬЕРНОСТЬ И РЕАЛИЗУЕМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗЕ МИРА И СТРАТЕГИИ ЖИЗНИ

Н. Р. Салихова (Казань)

Постановка проблемы

Понимание мира как нового качества бытия – Мира человека, определяющего его место в бытии как центра реорганизации действительности, заложено С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1997), где мир предстает как «бытие, преобразованное по логике субъекта», стало основой представлений о личности как субъекте жизни. При таком понимании личность наделяется способностью, релевантной «масштабам жизненного пути», прежде всего способностью «строить и реализовывать жизненную стратегию» (Абульханова, 2000, с. 26). Исследование личности как субъекта жизни предполагает описание ее структур или функциональных органов, которые обеспечивают возможность регуляции жизни в целом, и психологических механизмов, ее осуществляющих. Развитие этого наиболее перспективного и практически востребованного направления исследования личности требует выявления новой феноменологии, механизмов и закономерностей.

Представляется плодотворным привлечение для решения этой задачи теоретических идей, воплощенных в понятии «образ мира», введенном А. Н. Леонтьевым. Об образе как функциональном органе пишет В. П. Зинченко, ссылаясь на идеи А. А. Ухтомского, который относил к числу функциональных органов интегральный образ мира (Зинченко, 1998). С. Д. Смирнов рассматривает образ мира как интегральное образование познавательной сферы, которое является формой движения «от субъекта на объект». Он «строится в отношении важных и значимых для человека событий, которые связаны с деятельностью субъекта и его потребностями» (Смирнов, 2003, с. 28). Являясь исходным пунктом и результатом любого познавательного акта, образ мира существует как непрерывная генерация гипотез-моделей мира и «целостной системы познавательных гипотез», а любой конкретный образ мыслится – не как «ответ на то или иное внешнее воздействие, а как результат подтверждения или перестройки уже имевшейся гипотезы» (там же, с. 23). В понятии образа мира заложено представление о психике как имеющей не только отражательный характер (Ломов, 1984), но и выраженное порождающее начало, что соответствует пониманию личности как творца своего жизненного мира, субъекта жизни (Абульханова, 1991; Анцыферова, 2006).

Для познания многомерности феномена человеческой действительности необходимо расширение исследований образа мира в контекстах, релевантных задачам построения жизни в целом

(Сайко, 2003), соотносимых с взаимосвязанной системой деятельностей личности и развитием стратегии жизни.

Система ценностей составляет глубинную сущность личности, в снятой форме отражающая особенности жизненных отношений и деятельностей человека (Леонтьев, 1999). Соответственно, одним из продуктивных путей раскрытия функциональной роли механизмов ядерных слоев образа мира в построении и развитии стратегии жизни является исследование феномена *барьерности/реализуемости личностных ценностей* как проявления динамических аспектов ценностно-смысловой сферы, возникающих при сопряжении личностной ценности и возможностей ее реализации в жизни.

Целью данной статьи является обобщение и систематизированное представление основных результатов конкретных эмпирических исследований барьерности/реализуемости личностных ценностей как проявления функционального механизма, опосредующего связь ценностно-смысловой сферы личности с образом мира и стратегией жизни.

Содержание конструкта барьерности/ реализуемости личностных ценностей

Конструкт барьерности/реализуемости личностных ценностей фиксирует динамические аспекты ценностно-смысловой сферы личности, связанные с отражением ею возможностей реализации ценностей в жизни. В отношении этой стороны личностных ценностей нами были выявлены и описаны качественно разнородные динамические тенденции, связанные с восприятием и оценкой рассогласований параметров важности ценности, определяемой ее местом в иерархии, и степенью ее реализуемости в жизни, отражаемой параметром ее доступности (Салихова, 2005в).

Первая тенденция действует в направлении *согласования мер важности ценности и ее доступности*. Дистанция между ними сокращается или за счет внешних активных действий по достижению ценностного объекта, или благодаря внутренним, например компенсаторным, действиям по типу защитных механизмов, ведущих к понижению меры ценности при ее недоступности. В соответствии с ней человек реализует то, что может реализовать в жизни; ценит то, что имеет; и понижает ценность того, что недоступно. Метафорически это можно выразить словами известной пословицы: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». *Индекс реализуемости* как положительная корреляция параметров важности и доступ-

ности ценности стал ее эмпирическим индикатором, поскольку он отражает однонаправленный характер изменения данных величин.

Вторая тенденция действует в направлении рассогласования или даже поляризации мер важности ценности и ее доступности. Они изменяются противоположно: повышение одного из параметров ведет к понижению другого; дистанция до ценности еще больше увеличивает ее важность и уменьшает оценку доступности, а высокая доступность понижает важность ценности. В пределе реализуемое и доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным и важным. Ее эмпирическим индикатором стал *индекс проблемности* как отрицательная корреляция между параметрами важности и доступности ценности, отражающая противоположный характер изменения этих величин. В данном случае «журавль в небе» будет намного ценнее «синицы в руках» именно потому, что «не пойман», а все, что имеется в зоне доступного, теряет ценность: трудно ценить песок в Сахаре и лед в Антарктиде. Данная тенденция также нашла отражение в русских народных пословицах: «Хорошо там, где нас нет»; «Что имеем – не храним, потерявши – плачем». Здесь побуждающим фактором является именно недоступность или градиент ее изменения.

Эти крайние тенденции противоположны друг другу и в совокупности составляют континуум барьерности/реализуемости ценности.

В наших исследованиях, кроме прямой или обратной взаимосвязи параметров важности и доступности, были также выявлены положительные корреляционные взаимосвязи важности ценности и дистанции между ее важностью и доступностью. Поскольку эти взаимосвязи показывают, что при увеличении разницы между важностью и доступностью ценности оценка ее важности увеличивается и, наоборот, при уменьшении разницы между ними она уменьшается, то они также проявляют тенденцию рассогласования в ее более мягком, количественно менее выраженном варианте. Мы обозначили связи такого рода как *индекс барьерности* ценности.

Индексы проблемности и барьерности, являясь проявлениями одной и той же тенденции рассогласования, различаются по количественной степени ее выраженности; их значения тесно взаимосвязаны между собой. В отличие от этого индексы реализуемости и барьерности, проявляя качественно разнородные тенденции – согласования и рассогласования, могут принимать разные значения относительно независимо друг от друга. Поскольку эмпирически выявлены самые разнообразные сочетания степени их выраженности, то эти тенденции не исключают друг друга и могут действовать параллельно. Появление при высоких значениях индекса реализуемости столь же высоких значений индекса барьерности означает,

что одновременно с действием тенденции согласования действует тенденция рассогласования.

Данные тенденции, возникающие в контексте личностных ценностей, проявляют дополнительный, инвариантный по отношению к содержанию ценности смысл, аккумулирующий в себе эффект оценки рассогласования между мерой важности и доступности ценности и внутренней переработкой этого рассогласования. Рассмотрение разнообразных соотношений тенденций согласования и рассогласования оказалось продуктивным для анализа и выделения типов смыслообразования в контексте личностных ценностей (Салихова, 2005в).

Закономерности структурирования образа мира в аспекте отражения рассогласований между желаемым и возможным в отношении личностных ценностей и сама возможность появления таких механизмов задаются особой природой ценностей как аффективно-интеллектуальных образований, в которых как аффективная, так и интеллектуальная составляющие действуют как своего рода гиперобобщения. С одной стороны, ценности существуют в специфической форме обобщенных идей, кристаллизирующих культурно-исторический опыт человечества. С другой стороны, будучи присвоенной человеком в ходе его онтогенетического развития, идея структурирует основные источники его побуждений, что соединяет ее с явлениями аффективно-потребностной природы, обобщением и средством означивания которых она становится.

В силу высокого уровня обобщенности ценностей, дать объективную оценку их доступности или реализованности в жизни, пожалуй, принципиально невозможно. Регулятивная роль ценностей в жизнедеятельности сопряжена с необходимостью обнаружения и опознания содержания ценности в реальной действительности при соотнесении идеи с чувственно-конкретными характеристиками реальных ситуаций и объектов. Поэтому ценности не всегда однозначно и прямо могут быть соотнесены с конкретной жизненной ситуацией и «обнаружены» в ней, что обуславливает неопределенность при оценке их присутствия в жизни. Привлекая представление об образе мира как системе генерируемых гипотез, можно рассматривать тенденции согласования и рассогласования как механизмы, сдвигающие процесс генерирования гипотез в определенную сторону. Тенденция согласования будет способствовать обнаружению признаков присутствия ценности в той или иной жизненной ситуации и фокусировать внимание человека на тех моментах, которые ей соответствуют. Тенденция рассогласования, напротив, будет фокусировать внимание на несоответствии характеристик наличной ситуации той или иной ценности, инициируя их поиск за ее пределами. Фактически, оценка присутствия

ценностей в жизни опосредуется работой данного механизма.

В свою очередь, преобладание каждой из этих тенденций зависит от тех процессов, которые происходят в ценностно-смысловой системе личности, репрезентирующей состояние жизненных отношений и жизнедеятельности человека (Леонтьев, 1999). В исследованиях нами получены данные о наличии зависимости соотношения данных тенденций от характеристик жизненной ситуации.

Барьерность/реализуемость личностных ценностей в кризисной жизненной ситуации

Подход к анализу социальной ситуации развития в условиях тяжелого соматического заболевания как кризисному периоду развития был основан В. В. Николаевой (Соколова, Николаева, 1995). При заболевании появляется много объективных барьеров для осуществления как отдельных деятельностей (из-за ограничений операциональных и энергетических возможностей), так и жизнедеятельности в целом (из-за прогнозируемых препятствий в реализации жизненного замысла и изменений перспектив жизни). Поэтому в качестве модельной ситуации для нашего исследования была выбрана ситуация жизненного кризиса, вызванного опасным для жизни соматическим заболеванием (Салихова, 2006).

Исследования проводились, во-первых, в группах больных, перенесших ситуацию острой опасности для жизни, связанную с интенсивными болевыми ощущениями, а также имеющих болевую симптоматику на момент проведения исследования (больные после операции удаления аппендикса и госпитализированные с инфарктом миокарда); во-вторых, в группе больных, не испытывавших физических страданий, но в недавнем прошлом (менее одного года) узнавших о своей ВИЧ-инфицированности.

Результаты сравнения этих групп со здоровыми людьми, находящимися в обычной жизненной ситуации, показали статистически достоверный сдвиг в группе больных людей по шкале барьерности/реализуемости в зону, обозначенную нами как проблемность, в отличие от группы здоровых, результаты которой находились в зоне реализуемости. Наивысшая выраженность индекса проблемности была выявлена в группе больных, перенесших инфаркт миокарда, тогда как группы ВИЧ-инфицированных и больных после операции удаления аппендикса продемонстрировали значимо меньшие величины индекса проблемности. Эти результаты можно объяснить исходя из представления о субъективной тяжести данных заболеваний как сочетания действия двух независимых «поражающих» факторов: один связан с тяжестью актуального физического состоя-

ния, другой определяется ограничениями в отношении жизненных перспектив и реализации жизненного замысла. Исследованные три группы заболевших отличаются друг от друга разным сочетанием этих факторов. В группе перенесших инфаркт миокарда проблемность ценностей имеет самую большую величину, поскольку присутствуют оба «поражающих» фактора. В двух других группах присутствует лишь один из них, и, несмотря на существенные отличия по характеру заболевания, в континууме барьерности/реализуемости ценностей они оказываются на одном уровне. Значит, соотношение барьерности и реализуемости связано как с действием актуальных ограничений жизнедеятельности, так и с трансформациями представлений о перспективах собственной жизни, а его количественная характеристика суммирует в себе действие и тех, и других.

Это показывает, что тенденции барьерности и реализуемости отражают внутренние изменения ценностно-смысловой сферы личности в связи с переживанием кризисной жизненной ситуации.

Конструкт барьерности/реализуемости в соотношении с защитными механизмами и когнитивно-стилевыми особенностями личности

Процессы смысловой динамики ценностей неизбежно должны сказываться в специфике порождаемого образа мира, находя отражение в механизмах действия его глубинных, ядерных слоев и, предположительно, связываясь с механизмами более поверхностных его уровней. В рамках трехслойной модели образа мира, включающей перцептивный, семантический и деятельностный слои (Смирнов, 2003), предлагаемые параметры барьерности и реализуемости личностных ценностей можно отнести к механизмам деятельностного слоя, поскольку они представляют собой способы структурирования и организации ценностно-смысловых аспектов жизненного мира личности. В связи с целостностью и системностью образа мира как психического образования (Ломов, 1984; Смирнов, 2003) встал вопрос о его соотношении с механизмами, действующими на других его уровнях. Были проверены предположения, во-первых, об их связи с устойчивыми механизмами восприятия и осознания личностно значимой информации, в частности с защитными механизмами личности, позволяющими трансформировать отдельные сегменты образа мира с целью устранения или преобразования информации, субъективно оцениваемой как угрожающая; во-вторых, о связи с устойчивыми индивидуальными способами организации личностно нейтрального перцептивного и семантического материала, что зафиксировано в понятии когнитивных стилей (Холодная, 2002).

Результаты показали, что параметры барьерности и реализуемости личностных ценностей действительно связаны как с некоторыми защитными механизмами личности (Салихова, 2006б), так и с когнитивными стилями (Салихова, 2006в). Высокая барьерность оказалась прямо связана с выраженностью защитных механизмов компенсации, регресса и замещения, а высокая реализуемость – с низкой выраженностью тех же защитных механизмов. В отношении когнитивных стилей результаты показали, что значительная выраженность ценностной реализуемости связана с «привязанностью» к «полю» и узким диапазоном эквивалентности, а барьерность – с независимостью от «поля» и широким диапазоном эквивалентности.

Эти результаты позволяют содержательно уточнить механизм действия тенденций барьерности и реализуемости ценностей. Характер их связи с защитными механизмами личности подтверждает мысль о том, что они представляют собой разные способы преодоления неопределенности при «опознании» ценностей и соответствующих им предметов или действий в реальности. Содержательное пересечение триады механизмов компенсации, регресса и замещения между собой, в отличие от других защитных механизмов, обнаруживается в том, что они трансформируют или само действие, направленное на реализацию побуждения (содержание действия и способ его осуществления трансформируются в механизмах регресса и компенсации), или изменяют объект, на который оно направлено (смена объекта характерна для механизмов регресса и замещения). При этом все они подразумевают активные действия в направлении реализации побуждения, тогда как другие защитные механизмы, не связанные с индексами барьерности/реализуемости, действуют в основном через трансформацию воспринимаемого образа ситуации. Характер полученных связей свидетельствует, что барьерность ценностей выражается в использовании замещающих действий или объектов, не прямо соответствующих побуждению. Реализуемость же отражает стремление действовать, не подменяя ни способы действий, ни объекты другими, менее соответствующими побуждению. Это логично объясняет и прямую связь индекса реализуемости с узким диапазоном эквивалентности, в соответствии с которым для оценки объектов как сходных необходимо весьма точное их соответствие друг другу. Те же, которые неточно соответствуют исходно заданным, исключаются в качестве релевантных. Такое же содержательное соответствие прослеживается и в отношении прямо связанного с реализуемостью полюса полезности как «настроенности» на имеющееся в наличном «поле».

В целом представление о параметрах реализуемости и барьерности личностных ценностей

как механизмах построения образа мира, действующих как через устойчивые механизмы восприятия лично значимой информации, так и через способы структурирования простой, лично нейтральной информации, получило подтверждение. Реализуемость связана с узкой фокусировкой на наличное «поле» и своего рода требовательностью к точному соответствию объектов и действий «моделям должного». Барьерность же, напротив, означает готовность к принятию более широкого круга объектов и действий в качестве релевантных ценностям, что выражается в трансформациях действий и замещении объектов, восприятии их как «подходящих».

Конструкт барьерности/реализуемости и пространственно-временные характеристики жизненного мира личности

Собирая полученные данные в единую картину, можно предположить, что конструкт барьерности/реализуемости отражает способ настройки своего рода внутреннего зрения, от которого зависит «объемность» образа мира. В случае преобладания реализуемости он более узок, сосредоточен на локальном и точном отражении того, что находится в пределах актуально возможного. В случае преобладания барьерности образ мира становится более объемным, но при этом отдельные его сегменты воспринимаются менее точно, приблизительно. Если продолжить эту логику рассуждений и представить предельный результат таких разных способов «видения» мира, то можно описать *жизненные пространства*, порождаемые предельным выражением каждой из тенденций.

Наличие у человека только тенденции согласования будет порождать жизненное пространство, в которое включается только то, что доступно и освоено, и поэтому оно ценится. То, что недоступно, просто не присутствует в нем, не существует для человека, находится за его пределами. Такое жизненное пространство субъективно, с позиции самого человека переживается как просторное, свободное, освоенное. Человек психологически пребывает в его центре, живет «здесь и сейчас», максимально погружаясь в глубь осуществляемого. Но при этом оно как будто очерчено невидимой границей; человек не стремится к его расширению. В связи с этим внешний наблюдатель может описать это жизненное пространство как центростремительное и закрытое. Преобладание тенденции рассогласования, в свою очередь, будет выражаться в другой организации жизненного пространства, когда доступное просто не замечается и не ценится; при этом человек поглощен тем, что находится за его пределами. В этом случае человеку кажется, что все основное в жизни и в мире находится не там, где находится он сам, а где-то в «прекрасном далеко».

Такое жизненное пространство субъективно, с позиции самого человека, переживается как тесное, пустое. Человек ощущает себя на его периферии и устремлен в некое «там и тогда», живет с ощущением, что «все еще только предстоит» или «все уже было». При описании этого жизненного пространства с позиции извне можно говорить о нем как центробежном, направленном на расширение, ориентированном вовне. Приведенные выше описания жизненных пространств являются гипотетическими; их эмпирическую проверку еще предстоит осуществить.

В отношении другой характеристики жизненного мира личности – времени – уже получены достаточно показательные закономерности, которые по аналогии косвенно подтверждают и пространственную модель.

Сопоставление типов субъективной локализации на временной трансективе с выраженностью тенденций барьерности и реализуемости продемонстрировало следующие закономерности связи конструкта *барьерности/реализуемости с психологическим временем личности* (Алексеева, Салихова, 2006). При соответствии психологического возраста человека его хронологическому возрасту, когда человек ощущает себя «внутри» собственного возраста, проявляется большая реализуемость ценностей. А при субъективном ощущении себя вне рамок своего хронологического возраста, т. е. при большой разнице хронологического и психологического возрастов, когда человек ощущает себя младше или старше хронологического возраста, значительно выше барьерность ценностей. Причем выявлена прямая линейная зависимость: чем дальше человек в возрастном самосознании от своего хронологического возраста, тем сильнее выражена барьерность, а чем он к нему ближе, тем больше выражена реализуемость личностных ценностей.

Конструкт барьерности/реализуемости и закономерности развития стратегии жизни

Полученные факты свидетельствуют о том, что перестройка образа мира в сторону его барьерности или реализуемости отражает глубинную настройку личности в решении жизненных задач. Эта настройка связана со структурированием жизненного мира личности, созданием «целостного индивидуального пространства и времени творимой ею жизни» (Анцыферова, 2006, с. 220). Вышеописанные типы организации жизненного пространства могут являться *внутренним условием решения* качественно разных *жизненных задач*, которые содержательно соответствуют описанным Д. А. Леонтьевым фазам экзистенциального взаимодействия человека с миром, находящимся между собой в отношениях взаимодополнения и чередования (Леонтьев, 2005). Преобладание ре-

ализуемости ценностей в таком случае соответствует фазе смысловой закрытости, когда у человека актуализирован потенциал ответственности и реализуются выбранные возможности. Барьерность соответствует фазе открытости новым смысловым горизонтам, когда актуализирован потенциал свободы, и человек ориентируется в них. Исходя из этого, мы предположили, что, проявляя разные способы «настройки» внутреннего мира человека, эти тенденции включаются в решение задач построения жизни и должны увязываться с составляющими стратегии жизни. В контексте подхода к личности как субъекту жизнедеятельности стратегия жизни отражает способ построения, структурирования и осмысления личностью своей жизни (Абульханова, 1991). В эмпирических исследованиях мы сопоставили параметры барьерности и реализуемости с некоторыми составляющими стратегии жизни с целью более конкретного раскрытия их роли в регуляции жизнедеятельности (Салихова, 2005а, 2005б).

И барьерность, и реализуемость оказались связаны с высокой субъективной оценкой осмысленности собственной жизни. Характер этих связей проявил как возрастную, так и гендерную обусловленность, зависимость от сферы жизни и особенностей жизненной ситуации. В юности с более высоким уровнем оценки осмысленности жизни связано преобладание реализуемости инструментальных ценностей; при этом для терминальных ценностей такие связи с уровнем осмысленности жизни отсутствуют. Задача завершения кризиса идентичности в этом возрасте объясняет эти результаты, поскольку список инструментальных ценностей представляет перечень личностных качеств и высокий уровень реализуемости здесь может означать более успешное освоение пространства собственного «Я». В начале периода молодости более высокие уровни осмысленности жизни связаны с преобладанием реализуемости терминальных ценностей. В ранней взрослости (20–40 лет) взаимосвязи данных индексов терминальных ценностей с осмысленностью жизни отсутствуют. Однако в жизненной ситуации, осложненной болезнью (группа ВИЧ-инфицированных), более высокие оценки осмысленности жизни в этом возрасте связаны с преобладанием реализуемости, а более низкие – барьерности. В период средней взрослости (40–50 лет) осмысленность жизни прямо связана с реализуемостью терминальных ценностей, что ярко проявляется у женщин, тогда как в мужской группе эти связи не всегда статистически значимы, а в некоторых группах мужчин (например, у бизнесменов) они имеют противоположное направление.

Анализ взаимосвязи барьерности и реализуемости с ощущением свободы и проявлением ответственности личности показал, что обе тенденции (согласования и несогласования) могут

рассматриваться как проявления ответственности (интернального локуса контроля) и связываются с субъективной оценкой собственной свободы. В юности ответственность связана с преобладанием реализуемости. В период молодости и ранней зрелости (20–40 лет) эта взаимосвязь дифференцируется для различных сфер жизни, что можно интерпретировать как проявление поиска способов жизни в ее разных сферах. В период средней зрелости (40–50 лет) характер связи данных тенденций с ответственностью зависит от конкретной сферы жизни: в одних сферах ответственность связана с реализуемостью, в других – с барьерностью, а в некоторых сферах их взаимосвязь отсутствует. Характер данных взаимосвязей проявляет ярко выраженную гендерную специфику, которая в некоторых случаях выражается в противоположно направленном характере связей у мужчин и женщин.

В целом, возрастная динамика этих связей следующая:

- на этапе перехода к зрелости ответственность проявляется в том, чтобы, говоря метафорически, держать свои устремления «в узде»;
- во второй половине жизни ответственность чаще связана с тем, чтобы иметь стремления за рамками освоенного и доступного («смечь хотеть»), что в большей степени правомерно в отношении мужчин;
- первые этапы взрослой жизни демонстрируют большую вариативность в связях данных параметров, что связано с поисками и экспериментированием в процессе становления жизненной стратегии.

Что касается ощущения свободы, то при переходе к зрелости (15–25 лет) и во второй половине периода средней зрелости (40–50 лет) оно связано с реализуемостью. При этом также наблюдается явное гендерное различие их характера: у женщин ощущение свободы в эти периоды жизни связано с тенденцией барьерности, стремлением к выходу за пределы доступного; у мужчин такие однозначные связи отсутствуют. В период, когда строятся основные контуры жизни, «завоевывается» социальное пространство, появляется больше различных вариаций взаимосвязи параметров барьерности/реализуемости с ощущением свободы. Это позволяет говорить, что свобода в ее чувственном аспекте присутствует в обеих тенденциях, но в одном случае – это ощущение свободы жизни в рамках освоенного и доступного мира, внутри границ, в другом – это свобода преодоления и выхода за пределы границ освоенного и доступного мира.

Следовательно, на разных возрастных этапах жизни ответственность и ощущение свободы закономерно связываются с одной из тенденций, представляя разные способы реализации ответст-

венности и свободы и обуславливая ощущение удовлетворенности жизнью, ее осмысленности, что и дает основания рассматривать их как механизмы реализации стратегии жизни.

Особенно интересным, на наш взгляд, результатом стала выявленная *закономерность поляризации в стратегии жизни тенденций реализуемости и барьерности* личностных ценностей (Салихова, 2006а). В группе взрослых людей, характеризующейся сложившимся способом и личностным стилем жизни, сравнивались характеристики временной транспективы, стратегии жизни, образа себя и своих отношений с миром в зависимости от обладания у них барьерности или реализуемости ценностей. В группе «реализуемых» высокие значения индекса реализуемости, а в группе «барьерных» высокие значения индекса барьерности оказались связаны с более высоким уровнем осмысленности жизни, с ощущением большей ее реализованности и контроля над ней. Отсутствие количественных различий в уровне осмысленности жизни, самооценки или ощущения контроля над жизнью между данными группами означало, что в каждой из них более последовательное и полное воплощение характерной для них тенденции связано с более высоким уровнем осмысленности жизни, большей оценкой ее событийной реализованности, ощущением большего контроля над ней. Смещение этих тенденций связано с более низкими значениями этих параметров.

Заключение

Подводя итог представленному обобщению основных результатов эмпирических исследований, можно утверждать, что конструкт барьерности/реализуемости личностных ценностей описывает определенный способ «прочтения» мира человеком, совладания с ним и трансформации его» (Анцыферова, 2006, с. 241). Он отражает функционирование механизма, связывающего динамические аспекты ценностно-смысловой сферы личности, репрезентирующей состояние системы жизненных отношений и жизнедеятельности человека, с ядерным слоем образа мира. Перестройка образа мира в сторону его барьерности или реализуемости через структурирование пространственно-временной составляющей жизненного мира личности *обеспечивает адекватные фазы экзистенциального взаимодействия человека с миром режимы «настройки» и «фокусировки» образа мира* в соответствии с решаемыми жизненными задачами. Этот механизм функционирует в связке с механизмами формирования поверхностных слоев образа мира, проявляясь через устойчивые способы восприятия личностно значимой информации и через способы структурирования простой, личностно нейтральной информации. Обусловленность характера взаимосвязей

параметров барьерности и реализуемости и некоторых составляющих стратегии жизни (осмысленность жизни, ответственность, свобода) возрастными, гендерными особенностями человека, а также их зависимость от сферы жизни позволяют утверждать, что механизм барьерности/реализуемости связан с интегральными структурами личности, релевантными масштабам жизненного пути, созданию жизненного мира человека, развитию стратегии жизни.

Литература

- Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
- Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А. В. Брушлинский. М., 2000. С. 13–26.
- Алексеева Е. Ю., Салихова Н. Р. О взаимосвязи степени барьерности смыслообразования в контексте личностных ценностей и психологического времени личности // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы II-ой Всероссийской научной конференции. Казань, 2006. С. 5–9.
- Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / 2-е изд. испр. и доп. М., 2006.
- Зинченко В. П. Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч. I, «Живое знание». Самара, 1998.
- Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М., 2005.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М., 1999.
- Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции. М., 2005. С. 36–49.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
- Сайко Э. В. Образ мира как отношение и способ осуществления бытия // Мир психологии. 2003. № 4 (36). С. 3–9.
- Салихова Н. Р. О барьерности – реализуемости ценностей как стилевой особенности регуляции жизнедеятельности // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С. 326–330.
- Салихова Н. Р. Соотношение барьерности и реализуемости смыслообразования в контексте личностных ценностей и ответственности личности // В. М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. Вып. 3. Т. 1. Казань, 2005а. С. 288–296.
- Салихова Н. Р. Соотношение свободы с параметрами барьерности и реализуемости смыслообразования в контексте личностных ценностей // В. М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской научно-практической конференции. Вып. 3. Т. 2. Казань, 2005б. С. 463–471.
- Салихова Н. Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. Казань, 2005в.
- Салихова Н. Р. Барьерность и реализуемость личностных ценностей в условиях жизненного кризиса, вызванного опасным для жизни соматическим заболеванием // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2006. С. 38–42.
- Салихова Н. Р. Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей // Известия Тульского гос. ун-та. Серия «Психология». Вып. 6 / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула, 2006а. С. 149–165.
- Салихова Н. Р. Соотношение барьерности-реализуемости личностных ценностей и защитных механизмов личности // Известия Тульского гос. ун-та. Серия «Психология». Вып. 7 / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула, 2006б. С. 163–179.
- Салихова Н. Р. Соотношение барьерности-реализуемости личностных ценностей и когнитивных стилей // Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А. А. Леонтьева / Под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2006в. С. 101–103.
- Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995.
- Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира как парадигмы психологического мышления // Мир психологии. 2003. № 4 (36). С. 18–31.
- Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2002.

СТРУКТУРА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов (Уфа)

Проблема самоопределения в общей психологии и психологии личности

Проблема самоопределения является одной из центральных в общей психологии и психологии личности. Вопросы личностного становления, развития и совершенствования не новы для зарубежной науки (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм). В отечественной психологии интерес к проблематике самоопределения возникает в 70–80-х годах XX в. (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, А. В. Петровский). В настоящее время большинство теоретических и эмпирических исследований в этой области выполняется в рамках психологии труда (В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников), возрастной (Н. У. Заиченко, Д. А. Красило, А. В. Снегуров, А. Е. Созонтов) и социальной (В. В. Гулякина, Л. В. Радина, А. С. Чернышев и др.) психологии. Количество работ, посвященных личностным аспектам данного феномена, заметно сократилось. Это может создавать иллюзию того, что поставленная проблема либо неактуальна и несвоевременна для современного общества, либо имеется единая концепция, отражающая всю многогранность явления. Обращение к литературным источникам обнаруживает, что имеющиеся теоретико-эмпирические представления о самоопределении личности в целом близки друг другу. Но отмечается и ряд противоречий относительно понимания феноменологии рассматриваемого явления, на что указывают и сами исследователи (Гинзбург, 1994; Рубинштейн, 1997; Черникова, 1998).

Исследования, затрагивающие те или другие аспекты личностного самоопределения в отечественной науке, группируются в нескольких основных направлений. Первое из них составляют теоретико-методологические работы отечественных психологов (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн), в которых намечаются ориентиры для разработки фундаментальных и прикладных проблем в исследуемой области знания. Методологические основы для анализа проблемы самоопределения личности были обозначены С. Л. Рубинштейном (Рубинштейн, 1997), который решал проблему детерминации поведения, рассматривая соотношение внешней и внутренней обусловленности психической деятельности человека. Внутренняя среда, через которую преломляются внешние воздействия, и является основой для понимания самоопределения. Ученым отмечается, что смысл детерминизма заключается в подчеркивании роли внутренних условий в самоопределении.

Вторым направлением выступает исследование личностных аспектов феномена. Самоопределение характеризуется как новообразование юношеского возраста, сопряженное с формированием устойчивой потребностно-мотивационной сферы (О. С. Анисимов, И. Г. Шендрик). Оно трактуется также как поиск и обретение собственной позиции (В. В. Гулякина, Н. У. Заиченко). В некоторых работах самоопределение раскрывается с учетом перестройки личностной архитектоники в трудных жизненных ситуациях (Л. И. Анцыферова, Т. Б. Карцева).

Наше понимание самоопределения опирается на теоретико-методологические положения в изучении личности, ее активности и самосознания, выдвинутые С. Л. Рубинштейном и в дальнейшем развитые К. А. Абульхановой (Абульханова, 2002), Л. И. Анцыферовой (Анцыферова, 2004), А. В. Брушлинским (Брушлинский, 2003). Самоопределение рассматривается как осознание и соотнесение сущностных сил субъекта (внутренних условий): (а) желаний, стремлений, ценностей, целей (интенции); (б) способностей, склонностей, возможностей (потенции); (в) психофизиологических и характерологических особенностей (посиденции) – с внешними воздействиями, требованиями (диспозиции), принятие на их основе решений и претворение их в жизнь (Сафин, 2004). В целом данное понимание самоопределения не противоречит теоретическим взглядам С. Л. Рубинштейна, который в изучении личности выделял три аспекта: *что хочет* личность (направленность, потребностно-мотивационная сфера), *что она может* (способности и склонности) и *что есть человек* (характер).

Необходимо отметить, что осознанный поиск смысла жизни, проблема выбора, детерминированная внутренними и внешними условиями, характеризуют социальную ситуацию развития в юношеском возрасте. Быстроизменяющиеся обстоятельства, в которых и осуществляется самоопределение, приводят к тому, что человек включается в новые системы социально-психологических связей и стоит перед необходимостью формирования уникальной и адаптивной ценностно-смысловой структуры, определяющей общую стратегию жизни.

Ценностно-смысловая сфера может рассматриваться как результативно-содержательная сторона самоопределения. Успешная адаптация и социализация предполагают осознанное обращение к разного рода ценностным ориентирам, определяющим мировоззренческие установки и поведенческие паттерны. Одним из индикаторов

эффективного самоопределения выступает сформированность ценностно-смысловой сферы в контексте полоролевой идентификации.

Целью данного исследования является изучение структуры ценностно-смысловой сферы как результативной стороны самоопределения с учетом половых различий.

Описание выборки

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2004–2005 учебного года в Башкирском государственном педагогическом университете.

Важным моментом в выборе общей стратегии исследования является определение адекватной его целям выборки испытуемых, представленной в нашем исследовании лицами студенческого возраста. Выбор студентов в качестве испытуемых объясняется тем, что именно в данном возрастном диапазоне юный человек становится взрослым не только в биологическом, но и в социально-профессиональном отношении. У человека в это время возникает ответственность за свои поступки и свою жизнь; у него в основных чертах оформляется ценностно-смысловая система и вместе с тем продолжается интенсивный процесс самоопределения, поиск смысла своего существования (Л. И. Божович, И. С. Кон).

Средний возраст в мужской выборке составил 21,4 года, женской – 21,5 лет. Всего приняло участие в исследовании 296 чел., из них 146 юношей и 150 девушек. В анализе результатов привлекались данные испытуемых, оставшихся после естественной «отбраковки», из них – 106 юношей и 102 девушки.

Методики исследования

Для исследования особенностей ценностно-смысловой сферы были применены тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева и методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (адаптация В. Н. Карандашева). По обозначенным методикам получено 26 показателей.

Для анализа эмпирических данных использовалась описательная статистика (нахождение среднего значения признака, стандартного отклонения). Проводилась оценка нормальности распределения всех полученных результатов (вычислялись эксцесс и асимметрия). Выявлено отличие распределения от нормального по большинству показателей, что обусловило необходимость применения непараметрических методов статистической обработки данных. Выявление достоверности различий между показателями ценностно-смысловой сферы с учетом половых различий проводилось по U-критерию Манна–Уитни для независимых выборок.

С целью изучения содержания и структуры ценностно-смысловой сферы в выборках с учетом пола был использован факторный анализ по методу главных компонент. Для интерпретации полученных данных применялась матрица после вращения по типу Varimax-normalized.

При проведении статистической обработки данных применялся пакет прикладных программ Statistica 6.0 для среды Windows.

Результаты исследования

Для первичного анализа особенностей ценностно-смысловой сферы в самоопределении личности мы обратились к объяснению полученных данных по методике Ш. Шварца. Результаты анализа структуры системы ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов обнаружили большой разброс в предпочитаемых и отвергаемых ценностях в выборке девушек и юношей.

Полученные данные позволили сделать некоторые выводы об особенностях структуры ценностных ориентаций юношей и девушек в контексте личностного самоопределения.

Во-первых, структура ценностей на нормативном уровне имеет специфические особенности, хотя значимых различий не обнаружено. Юноши более ориентированы на ценности, отражающие статусные и волевые характеристики. Для девушек значимее ценности, связанные с межличностными отношениями и взаимодействием, оказанием помощи близким. В обеих выборках прослеживается представленность в сознании ценностей, одобряемых социумом в аспекте полоролевой идентификации.

Во-вторых, обнаружено сходство между мужской и женской выборками в том, что в качестве ценностей, обладающих малой субъективной притягательностью, отмечаются: «власть», «традиции» и, отчасти, «конформность».

В-третьих, в структуре ценностей на уровне индивидуальных приоритетов различия прослеживаются более четко. Если в выборке юношей приоритет отдается традиционно высоко оцениваемым обществом ценностям, то в выборке девушек предпочитают ценности, обеспечивающие более эффективную социальную адаптацию. Это, отчасти, может объясняться тем фактом, что в рамках педагогического вуза девушки в меньшей степени ощущают объективные отношения конкуренции со стороны юношей и имеют больше возможностей проявить себя и самореализоваться.

С целью выявления достоверных различий был использован непараметрический критерий Манна–Уитни для независимых выборок.

Можно говорить о большей эмоциональной насыщенности и смысловой определенности жиз-

ни юношей ($U = 4392,5$, $p < 0,05$). Так, по субшкале «процесс жизни» теста СЖО имеются различия между показателями юношей и девушек. Согласно Д. А. Леонтьеву (Леонтьев, 2003), данный параметр характеризует то, воспринимает ли человек процесс собственной жизни как интересный, эмоционально окрашенный и наполненный смыслом.

По методике Ш. Шварца, у юношей в большей степени выражены ценности нормативного уровня – «конформность» ($U = 4408$, $p < 0,05$), «традиции» ($U = 4399$, $p < 0,05$), «доброта» ($U = 4419,5$, $p < 0,05$), «самостоятельность» ($U = 4564,5$, $p < 0,05$), «стимуляция» ($U = 4198$, $p < 0,01$), «достижения» ($U = 4146,5$, $p < 0,01$). Юношей отличает и выраженность такой ценности, как «традиция» на уровне индивидуальных приоритетов ($U = 4318,5$, $p < 0,01$).

Для девушек более значимыми оказались ценностные ориентации уровня индивидуальных приоритетов: «конформность» ($U = 4513$, $p < 0,05$), «доброта» ($U = 4412$, $p < 0,05$), «универсализм» ($U = 4489$, $p < 0,05$), «самостоятельность» ($U = 4376,5$, $p < 0,05$), «гедонизм» ($U = 4408,5$, $p < 0,05$).

Полученные результаты могут объясняться тем фактом, что общество требует от юношей в большей мере реализации собственной гендерной роли. Отсюда и большая ориентация юношей на ценности изменения («самостоятельность», «стимуляция») и консерватизма («конформность», «традиции»), предполагающие, с одной стороны, активность, независимость в системе взглядов и действиях, с другой стороны – защиту стабильности в разных сферах жизнедеятельности.

Выраженность ценностных образований на поведенческом уровне в выборке девушек может быть связана с необходимостью более успешной самореализации, а также стремлением выполнять традиционные для женщины роли и функции. Юноши, в свою очередь, ориентированы на традиционные социальные представления и установки, позволяющие сохранять и поддерживать свои статусные позиции. Это можно рассматривать как своего рода защитную функцию самосознания, обеспечивающую его стабильность и устойчивость в разных жизненных сферах.

Ценностно-смысловой подход в понимании результативной стороны самоопределения является не только правомерным, но и наиболее адекватным применительно к структурам и формам его проявления на уровне мировоззренческих установок и поведенческих стратегий.

Для более полного и качественного понимания структуры ценностно-смысловой сферы девушек и юношей был применен факторный анализ (метод главных компонент, вращение по типу Varimax-normalized). При анализе матрицы в качестве порогового критерия был использован факторный вес – 0,500.

В результате факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы в выборке юно-

шей было выделено шесть значимых факторов, вошедших в себя 67,2% общей дисперсии.

Первый фактор (доля объяснимой дисперсии – 14,4%) включил показатели ценностей, характеризующих нормативный уровень: «конформность» (0,838), «традиции» (0,750), «безопасность» (0,742), «достижения» (0,678), «универсализм» (0,670), «доброта» (0,574). Данный фактор отражает закрепленные в социальных представлениях, обыденном сознании характеристики, приписываемые роли «идеального» мужчины. Эти ценностно-смысловые структуры выступают в роли идеала и в качестве регулятора социального поведения. Мы его условно обозначили фактором *позитивной социальной роли*.

Во второй фактор (доля объяснимой дисперсии – 15,3%) вошли: «осмысленность жизни» (0,946), «процесс жизнедеятельности» (0,790), «локус контроля – „Я“» (0,662), «цели в жизни» (0,652), «результат жизни» (0,642), «локус контроля – жизнь» (0,613). Данный фактор охватывает субшкалы и интегральный показатель методики СЖО и определяет общую осмысленность жизни, и мы его обозначили как фактор *осмысленности жизнедеятельности*.

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии – 11,3%) охватил следующие переменные: «гедонизм на уровне нормативных идеалов» (0,827), «гедонизм на уровне индивидуальных приоритетов» (0,801), «стимуляция на поведенческом уровне» (0,569) и «власть на уровне нормативных идеалов» (0,557). В целом переменные, образующие фактор, определяют активность, направленность на позитивное эмоциональное переживание и поиск своего места в системе социальных отношений, дающего возможность удовлетворять потребности и реализовать себя. Фактор определен нами как фактор *социальной ориентации*.

Четвертый фактор (доля объяснимой дисперсии – 7,6%) является также однополярным и включает ценность стимуляции на нормативном уровне (0,525) и доброты на уровне индивидуальных приоритетов (0,764). В целом рассматриваемый фактор характеризует стремление к существованию в комфортных для индивида условиях с возможностью реализовать себя для близких людей и получать положительные эмоции от взаимодействия с ними.

Наличие данного компонента в содержании самоопределения позволяет человеку благополучно ощущать себя в социуме, чувствовать поддержку и уважение окружающих и, в определенной мере, выступает показателем удовлетворенности положением человека в обществе. В исследовании В. А. Хащенко А. В. Барановой «социально-психологическое благополучие» рассматривается как компонент качества жизни (см. Черникова, 1998). Этот фактор был условно обозначен как фактор *социально-психологического благополучия*.

Пятый фактор (доля объяснимой дисперсии – 9,6%) – фактор *социальной компетентности*. Он вообрал в себя следующие показатели на уровне индивидуальных приоритетов: «безопасность» (0,772), «достижения» (0,720), «универсальные ценности» (0,673), «конформность» (0,598). Содержание данного фактора предполагает защиту и поддержание гармоничных отношений с другими людьми посредством проявления компетентности, исходя из признанных культурных стандартов и тем самым получения социального одобрения.

Шестой фактор (доля объяснимой дисперсии – 9,0%) – однополярный и образован «властью» на уровне индивидуальных приоритетов (0,686) и «самостоятельностью» на нормативном уровне (0,570). Фактор отражает активность и автономность субъекта, его стремление принимать независимые решения и утверждать собственную позицию в жизнедеятельности, возможность преодолевать внутренние и внешние препятствия, что позволяет его обозначить фактором *волевой активности*.

С помощью факторного анализа показателей ценностно-смысловой сферы в выборке *девушек* было выделено шесть значимых факторов, вошедших в себя 63,1% общей дисперсии.

Первый фактор (доля объяснимой дисперсии – 15,8%) вообрал следующие переменные: «интегральный показатель осмысленности жизни» (0,927), «жизненные цели» (0,819), «процесс жизнедеятельности» (0,801), «локус контроля – жизнь» (0,766), «локус контроля – „Я“» (0,764), «результативность жизнедеятельности» (0,696). Фактор отражает наличие целей в жизни, придающих ей осмысленность, направленность и временную перспективу. Жизнь человека имеет эмоциональную насыщенность, основывается на свободе принятия решений и их реализации. Этот фактор назван: *осмысленность жизнедеятельности*.

Второй фактор (доля объяснимой дисперсии – 9,6%) – фактор *позитивной социальной роли*. В него вошли ценности на уровне нормативных идеалов – «традиции» (0,832), «конформность» (0,636), «универсализм» (0,558). Данные ценностные структуры определенным образом отражают традиционную роль женщины, зафиксированную в общественном сознании. Этот образ предполагает ориентацию на поддержание благополучия и комфортного существования близких людей, создание семьи и воспитание детей.

Третий фактор (доля объяснимой дисперсии – 12,3%) является биполярным и включает следующие ценностные структуры: на нормативном уровне – «власть» (0,768) и «достижения» (0,655) и с отрицательной факторной нагрузкой – «традиции» на уровне индивидуальных приоритетов (–0,653). Фактор отражает оппозицию между стремлением к самостоятельности и активной жизненной позицией, порождаемой новыми со-

циально-экономическими условиями (в которой роль и социальные функции женщины заметно изменяются и расширяются), а также представленностью на уровне сознания и поведения традиционных установок относительно женской роли в обществе. Условно мы его назвали фактором *социального статуса*.

Четвертый фактор (доля объяснимой дисперсии – 9,0%) является биполярным. В качестве основных переменных в него вошли ценности на уровне индивидуальных приоритетов: «безопасность» (0,762) и с отрицательными факторными весами – «стимуляция» (–0,643), «гедонизм» (–0,615). Ценность безопасности находится в противоречии с ценностными образованиями, которые могут нести определенную, явную или косвенную, угрозу традиционной роли женщины в семье и в других жизненных сферах. Это позволяет интерпретировать его как фактор *психологического благополучия*.

В пятый фактор (доля объяснимой дисперсии – 9,2%) вошли показатели ценностных структур поведенческого уровня: «универсализм» (0,786), «доброта» (0,613), «самостоятельность» (0,610), «достижения» (0,518). Фактор отражает результативность взаимодействия, достижения значимых целей в определенных социальных контекстах с использованием соответствующих средств и получением положительного результата. В целом данный фактор характеризует систему способов поведения, облегчающих социальное взаимодействие и основанных на адаптации, интеграции социального и личного опыта. Этот фактор обозначен нами как фактор *социальной компетентности*.

Шестой фактор (доля объяснимой дисперсии – 7,2%) включил «самостоятельность» (0,714) и «доброту» (0,510) на нормативном уровне и «власть» (–0,739) на уровне индивидуальных приоритетов. Стремление к независимости, активности по реализации собственных решений строится с учетом взглядов близких людей и посредством сотрудничества, а не эксплуатации окружения. Содержательный анализ позволяет назвать рассматриваемый фактор как *нравственно-волевой*.

Выделенные факторы можно соотнести с отдельными сторонами самоопределения личности. Согласно нашим взглядам на проблему самоопределения личности, фактор «осмысленность жизнедеятельности» отражает степень осознанности жизненного пути, эмоциональную насыщенность и наличие интереса к собственной жизни, и он сопоставим с такой стороной самоопределения, как *интенции* (компонент «хочу»).

Факторы «позитивная социальная роль» и «социальный статус»/«социальная ориентация», вероятно, могут быть соотнесены с *диспозиционной* стороной самоопределения (компонент «надо»), так как большая роль отводится тем ценностным

ориентирам, в которые вкладываются социальные представления и требования общества.

Факторы «социально-психологическое благополучие» и «социальная компетентность» в определенной степени могут быть сопоставимы с *потенциями* (компонент «могу»). Входящие в данные факторы переменные, на наш взгляд, близки по содержанию способностям, возможностям, которые обозначаются понятием «социальный интеллект».

Фактор «волевая активность»/«нравственно-волевой» может быть соотнесен с *посиденциальной* стороной самоопределения (компонент «имею»), так как на первый план здесь выступают волевые особенности личности, традиционно рассматриваемые в отечественной психологической науке в структуре характера.

Выводы

Таким образом, можно сделать некоторые предположения об особенностях в показателях ценностно-смысловой сферы как результативной стороны самоопределения личности с учетом половых различий.

1. В выборке юношей и девушек отмечается представленность в сознании и реализация на уровне поведения ценностей, имеющих значение для эффективного и успешного самоопределения в аспекте полоролевой идентификации. Ценности, отражающие статусно-самооценочные и волевые характеристики, являются более значимыми для юношей. Девушки подчеркивают значение ценностей, сопряженных с адаптацией, социальной поддержкой и самореализацией.
2. Общее в ценностно-смысловой сфере представителей обоих полов заключается в том, что среди ценностных ориентиров, обладающих низкой субъективной значимостью, отмечены «власть», «традиции» и «конформность». Выраженность данных ценностей не способствует повышению статусных позиций в малой группе, в том числе, студенческой. Социометрический статус имеет взаимосвязь с *субъективно-экономическим* статусом личности. Личность, имеющая высокий субъективно-экономический статус, в большей степени обладает значимыми для группы качествами.
3. Специфическое в показателях ценностно-смысловой сферы состоит в том, что:
 - а) юноши отличаются ориентацией на ценности нормативного уровня – «конформность», «традиции», «доброту», «самостоятельность», «стимуляцию и достижения», а также на «традиции» на уровне индивидуальных приоритетов. Также можно говорить о большей эмоциональной насыщенности и смысловой определенности жизни юношей;

б) для девушек значимостью обладают ценностные ориентации уровня индивидуальных приоритетов – «конформность», «доброта», «универсализм», «самостоятельность» и «гедонизм».

4. Выделенные факторы могут быть соотнесены с сущностными сторонами, структурными компонентами самоопределения. Интенции, посленциии, потенции и диспозиции в реальном жизненном самоопределении взаимосвязаны и взаимообусловлены, что может служить индикатором успешности и адекватности самоопределения современных юношей и девушек.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что ценностно-смысловая сфера современной молодежи имеет выраженную направленность на потребности самореализации и смысла жизни, ценности социального взаимодействия и индивидуально-личностной ориентации. Чем полнее представлены и реализуются в их жизнедеятельности основные личностные ценности, тем больше у них возможностей для самосовершенствования и саморазвития, удовлетворенности собственной жизнью и выбора новых путей, что в целом характеризует самоопределение.

5. Результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что ценностно-смысловая сфера юношей и девушек характеризуется общими чертами, и отличается особенностями своей структуры и степенью выраженности определенных факторов. В ценностно-смысловой сфере юношей и девушек были выделены следующие тождественные факторы – «осмысленность жизнедеятельности», «позитивная социальная роль», «психологическое благополучие», «социальная компетентность». Фактор «волевая активность», выделенный в ценностно-смысловой сфере юношей и «нравственно-волевой» фактор у девушек имеют различие в том, что, проявляя активность, юноши более ориентированы на себя и решение собственных задач, а для девушек в сфере достижений важен аспект взаимодействия и учета интересов близких людей. В ценностно-смысловом сознании девушек выделен фактор «социальный статус», определяемый новыми социальными условиями и стремлением занять активную жизненную позицию. Фактор «социальная ориентация», представленный в сознании юношей, более связан с конформностью (с целью подчеркнуть свою причастность к большинству и стремлением не быть отвергнутыми).

Литература

Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального

и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М., 2002. С. 34–50.

Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2004.

Брушлинский А. В. Психология субъекта / Под ред. В. В. Знакова. М.–СПб., 2003.

Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / 2-е изд. М., 2003.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999.

Сафин В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа, 2004.

Хашченко В. А., Баранова А. В. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / Под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Курейченко. М., 2004. С. 501–526.

Черникова Т. В. Социально-психологическое содействие самоопределению личности на этапе ранней юности: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1998.

ОНТОГЕНЕЗ ПСИХОДИНАМИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО И ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Е. А. Силина (Пермь)

Теоретические подходы к исследованию онтогенеза свойств интегральной индивидуальности

Дифференциально-психологический подход к исследованию онтогенеза интегральной индивидуальности отражает те же основные закономерности возрастного развития, которые представлены в психологии развития в целом – гетерохронность в развитии психических характеристик; взаимодействие литических и критических периодов развития; микровозрастные сдвиги в психо-физиологических функциях; соотношение возрастного и индивидуально-типического в развитии; интра- и интериндивидуальные изменения; выделение периодов оптимумов и пессимумов и т. д. Исходя из принципов интегрального исследования индивидуальности, сформулированных В. С. Мерлиным (Мерлин, 1986), возникает необходимость уточнения и спецификации принципов и показателей возрастного развития. Так, прежде всего, структура индивидуальности вне онтогенетической динамики выступает только как дискриптивная, и лишь при рассмотрении развития достигается объяснительность ее образования, функционирования и порождающих ее движущих сил.

В. С. Мерлин выделил следующие наиболее значимые аспекты онтогенеза индивидуальности.

1. В зависимости от различной роли основных факторов развития (генетического и средового) разведение понятий «созревание», «развертывание», «развитие» и «формирование».
2. Онтогенетическое изменение симптомокомплексов индивидуальных свойств.
3. Возрастное развитие как изменения степени выраженности индивидуальных свойств и их проявлений.

4. Возникновение новых связей внутри одного уровня свойств и межуровневых взаимосвязей.
5. Соотношение возрастного и индивидуального развития характеристик любого уровня.

Указанные В. С. Мерлиным положения, на наш взгляд, соответствуют критериям принципов исследования онтогенеза интегральной индивидуальности и таковыми, по сути, являются. Важным представляется и вопрос о проявлениях возрастных изменений, к которым М. С. Егорова относит: количественное изменение степени выраженности свойств; изменение дисперсий признаков; изменение взаимосвязей между переменными; изменение межвозрастных ковариаций (Егорова, 1998).

Исследование онтогенеза свойств интегральной индивидуальности требует рассмотрения вопроса о взаимосвязи и соотношении возрастного-полового и индивидуального в развитии соответствующих характеристик, что, как писал Б. Г. Ананьев, составляет одну из главных задач дифференциальной психологии (Ананьев, 1972). Как известно, возрастные и гендерные различия, накладываясь на индивидуальные, могут приводить к их усилению или ослаблению, придавая возрасту определенную «окраску» (Чудновский, 1967).

Наши лонгитюдные исследования развития свойств нервной системы и темперамента с подросткового до юношеского возраста (Силина, 1999), основанные на вышеназванных принципах, позволили представить онтогенез индивидуальности как разноуровневое образование. Установлено, что в ходе онтогенеза изменяется степень выраженности как показателей свойств темперамента, так и свойств нервной системы, но при этом сохраняются индивидуальные различия по всем изучаемым свойствам и структурам внутриуровне-

вых и межуровневых связей. Обнаружено также, что с возрастом оба типа связи дивергируют. Эти исследования позволили выделить М. С. Егоровой (Егорова, 1998) проявлениям возрастных изменений добавить еще одно – изменение/сохранение в онтогенезе рангового места испытуемых по какому-либо признаку (возможно только при лонгитюдной организации исследований).

В связи с исследованием онтогенеза свойств психодинамического уровня интегральной индивидуальности неизбежно возникает вопрос о том, что изменяется – свойства или степень их выраженности и структурные взаимосвязи. Можно считать доказанным, что в ходе онтогенеза изменяются *не сами свойства темперамента, а их фенотипические проявления* и что индивидуальное всегда развивается на возрастном и даже общечеловеческом фоне (Очерк..., 1971). Устойчивость индивидуальных различий достигается благодаря тому, что возрастное изменение какого-либо свойства влечет за собой изменение другого, связанного с ним, одновременно при отсутствии изменений в новых взаимоотношениях, подобно тому, как не меняется величина дроби при пропорциональном увеличении/уменьшении ее числителя и знаменателя. В связи с этим в категории возрастного развития индивидуальности следует выделять: а) общевозрастное развитие, присущее всем людям при одинаковых объективных условиях развития; б) гендерные особенности проявления общевозрастной динамики и в) индивидуально-своеобразное как фенотипические различия в степени выраженности свойств или их взаимосвязей.

Таким образом, при операционализации принципов исследования онтогенеза интегральной индивидуальности нами предлагается следующая конструкция онтогенетического (для любого возрастного интервала) исследования:

- определение уровней интегральной индивидуальности как предмета исследования (по В. С. Мерлину, интегральным будет исследование, в котором изучаются, как минимум, два уровня свойств);
- обоснование организации исследования – лонгитюдного или методом поперечных срезов;
- определение возрастного диапазона (как минимум, два возраста, следующие друг за другом);
- формулировка теоретических и практических целей, проблем и задач исследования;
- выбор характеристик (свойств) в изучаемых уровнях индивидуальности и методик исследования. Здесь нередко возникает проблема использования методик для различных возрастов – одна методика может быть неадекватна одновременно для обоих возрастов, а при различных методиках возникают трудности сравнения возрастов;

- выбор статистических критериев и моделей для описания интра- и интериндивидуальных возрастных изменений;
- создание психологического «портрета» возраста, гендера, типа и т. п., что дает возможность перейти к «понимающей психологии».

Основные подходы

к изучению психологии пожилых людей

Исследования индивидуальных психофизиологических характеристик взрослых, в особенности пожилых людей, до сих пор остаются весьма незначительными (как относительно количества работ, так и изучаемых свойств). Вместе с тем еще в 70-е годы XX в. Б. Г. Ананьев писал, что единая научная теория индивидуально-психического развития не может быть построена без специальной разработки ее фундаментального раздела – возрастной психологии зрелости и взрослости (Ананьев, 1972).

В имеющейся современной психологической литературе можно условно выделить три подхода к изучению и пониманию психологии пожилых людей.

Первый подход в большей мере носит социально-психологический характер, так как акцентирует внимание на изменении статуса в поздней взрослости, связанного с выходом на пенсию, утратой власти, ответственности и автономии (Ананьев 1972; Rosow, 1974; Ryff, 1984). Основным содержанием возраста с 60 до 70 лет, согласно этому подходу, является приспособление к новой ролевой структуре и социально-психологическим «потерям». В интервале от 70 до 80 лет происходят гораздо более серьезные перемены, чем за два предыдущих десятилетия, так как сужается круг общения (все больше друзей и родственников уходят из жизни), все больше хлопот приносят проблемы с собственным здоровьем. После 80 лет большинство людей не в состоянии поддерживать социальные и культурные контакты без посторонней помощи. Психологические исследования особенностей людей пожилого возраста более всего вписываются в рамки этого направления.

Второй подход объясняет психологию старения стохастическими факторами эндо- и экзогенной природы, которые оказывают «повреждения», прежде всего, на организм, а впоследствии и на психику (метаболические процессы, влияние свободных радикалов, изменения в ДНК, иммунная система). Привлекательность данного подхода объясняется достоверностью полученных данных, объективностью биохимических показателей, большими экспериментальными разновозрастными выборками.

Третий подход объясняет старение генетически запрограммированным действием специфических генов. Предполагается существование своего рода встроеного таймера (возможно, в гипота-

ламусе, гипофизе), который контролирует строго определенное количество делений клетки, после чего репродукция не происходит или управляет иммунной системой, которая после 20 лет постоянно слабеет.

Среди собственно *психологических исследований* психологии старения наибольшее распространение получило изучение интеллектуальных функций. Не останавливаясь специально на обзоре многих исследований когнитивных характеристик в пожилом возрасте, отметим, что весьма перспективные положения этого направления принадлежат Б. Г. Ананьеву – о гетерохронности эволюции и инволюции сенсорно-перцептивной сферы, роли учения и компенсаторных механизмов понятийного мышления (Ананьев, 1972).

Персонологические теории также много внимания уделяют динамике личности в пожилом возрасте. Э. Эриксон отмечает, что фокус внимания человека старше 65 лет сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту; происходит интеграция прошлых связей развития «эго» (Эриксон, 1996). П. Т. Коста, Р. Р. Макгрей в лонгитюдном исследовании (интервал в 30 лет между серединой жизни и старостью) свойств, по Г. Айзенку и «Большой пятерке», обнаружили различия по показателю нейротизма и связанной с ним неудовлетворенностью жизнью, усиление в возрастном развитии интроверсии (снижение экстраверсии) и относительно устойчивую показатель «открытость новому опыту» (Costa, McCrae, 1985).

Исследование самооценки в позднем возрасте В. В. Болтенко свидетельствует об отсутствии тенденции к ее снижению у проживающих в домах престарелых, что объясняется нарастающей не критичностью и психологической защитой (Болотенко, 1990). Вместе с тем у проживающих в семьях пожилых людей обнаружено снижение всех компонентов самооценки (Бороздина, Молчанова, 1988). При этом авторы указывают на типичное для всех пожилых людей расхождение между реальной оценкой и идеальной оценкой своих возможностей (компенсация, направленная на поддержание достаточно высокой самооценки, ее ретроспективный характер).

В связи с тем, что численность пожилых людей в последние годы увеличивается, появилось утверждение о «старении» общества. Этим объясняется наше обращение к изучению особенностей личности и темперамента людей пожилого возраста.

Эмпирическое исследование

В соответствии с принципами онтогенетического исследования индивидуальности и показателями возрастных изменений мы организовали исследование методом «поперечных срезов» индивидуальности пожилых людей двух выборок: 50–

60, 60–70 лет. В работе представлены результаты исследования свойств темперамента и личности мужчин и женщин данного возраста и сравнения степени выраженности изучаемых свойств и взаимосвязей между ними в зависимости от гендера. Эмпирическая часть исследования проведена на пожилых людях, проживающих в городе Перми. Выборка 50–60-летних людей зрелого возраста составила 110 чел. (55 мужчин и 55 женщин). Изучались индивидуальные особенности *психодинамических* (по методике В. М. Русалова), *личностных* (по методикам СЖО и Кеттелла) *характеристик* и сформированность готовности к освоению возраст-временных изменений (по опроснику «Готовность к возрастным изменениям», разработанному Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович).

Вторая выборка включала 80 чел. (40 мужчин и 40 женщин) в возрасте от 60 до 70 лет – психически здоровых, разных профессий, работающих и неработающих пенсионеров. Исследование проводилось в индивидуальной форме. В этой выборке диагностировали свойства темперамента (опросник формально-динамических свойств индивидуальности В. М. Русалова). Для изучения особенностей личности пожилых людей, осмысленности жизни, наличия в ней цели, насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией использовался тест «Смысло-жизненных ориентации» Д. А. Леонтьева, а для выявления уровня самоактуализации – самоактуализационный тест Л. Я. Гозмана.

Индивидуальные особенности психодинамических и личностных характеристик в возрасте 50–60 лет

Гендерные различия по *свойствам темперамента* проявились в том, что различие на значимом уровне обнаруживает лишь один показатель – «эргичность» (ЭРМ), т. е. у женщин этого возрастного диапазона выше двигательная активность, стремление к физическому напряжению и скорость моторно-двигательных операций.

Гендерные различия по *свойствам личности* заключаются в большей степени выраженности (на значимом уровне) показателей следующих характеристик: «осмысленность жизни», «цели», «процесс жизни», «локус Я-контроля» и «локус-контроля жизни». Это означает, что женщины 50–60 лет (предпенсионного и раннего пенсионного возраста) в значимо большей степени, по сравнению с мужчинами, имеют цели на будущее, временную перспективу; процесс жизни воспринимается ими как насыщенный и наполненный смыслом. Более высокие показатели у женщин по шкале «локус контроля Я» свидетельствуют о том, что они считают себя сильными личностями, ответственными за свою жизнь, обладающими свободой выбора. Вместе с тем меньшие показатели у мужчин

по шкалам «цели в жизни» и «процесс жизни» говорят о том, что у них имеет место неудовлетворенность прожитой частью жизни, неверие в свои силы, убежденность в неподвластности жизни сознательному контролю, иллюзорности свободы выбора. Различия, по опроснику Кеттелла, на значимом уровне проявились только по одному фактору – «М» («мечтательность/практичность»): у мужчин более высокие показатели, т. е. им присуще богатое воображение, ориентация на собственные желания, некоторая погруженность в себя; они не обращают внимания на повседневные дела и обязанности. Женщины же более уравновешенны, здравомыслящи, твердо стоят на ногах.

При различии в степени выраженности указанных показателей взаимосвязи свойств темперамента и личности у мужчин и женщин характеризуются большим сходством. Отчетливо обнаруживаются два комплекса свойств: один образуют все шкалы осмысленности жизни, а другой – свойства темперамента и факторы личности. У женщин фактор «I» («мягкость/твердость характера») положительно коррелирует со скоростью (СИ и СК); фактор «E» («доминантность/подчиненность») отрицательно коррелирует с ними же; фактор «C» («эмоциональная устойчивость/неустойчивость») отрицательно с эргичностью (ЭРМ). Таким образом, чем выше скорость умственных процессов при интеллектуальной деятельности, тем женщины более реалистичны, рассудочны, независимы, энергичны, и чем они спокойнее и увереннее в себе, тем более выражено у них стремление к физическим действиям. У мужчин фактор «A» («добросердечность/отчужденность») положительно коррелирует с эмоциональностью (СК), т. е. чем выше у них ранимость в случаях неудач в общении, тем выше речевая заторможенность и пассивность в установлении контактов.

Кластерный анализ дал разделение всей выборки на 3 микровозраста со средними значениями паспортного возраста в 52, 54 года и 58 лет. Между данными микровозрастными группами имеются значимые различия по двум показателям темперамента – эргичности (ЭРК) и скорости (СМ) и двум факторам личности – «B» и «C» («эмоциональная устойчивость»). Эргичность (факторы «B» и «C») тем выше, чем старше люди, скорость (СМ), хотя и увеличивается с возрастом, но различия находятся на границе уровня значимости.

В зависимости от *семейного положения* были выделены группы замужних/женатых, разведенных и овдовевших, и выделены следующие различия между ними. Так, замужние/женатые значимо отличаются от разведенных по большей выраженности трех показателей темперамента – у них выше пластичность (ПМ) и скорость (СИ и СК). Таким образом, 50–60-летние, состоящие в браке, более склонны к двигательной активности и разнообразию физических операций, имеют большую

скорость в интеллектуальной и коммуникативной сфере. В группах овдовевших и разведенных имеется только одно темпераментальное отличие – по показателю пластичности (ПМ): овдовевшие имеют большую степень выраженности этого показателя, т. е. им присуще большее стремление к разнообразным способам физической деятельности и высокая гибкость в сфере двигательной активности. В области различий по личностным характеристикам обнаружено только одно значимое различие по показателю «Q1» («радикализм/консерватизм») – между группой вдовцов и остальных (замужних/женатых вместе с группой разведенных), т. е. вдовствующие люди более скептически и критичны.

В зависимости от *семейного положения* обнаружены значительные различия в корреляционных структурах показателей свойств темперамента и личности. У замужних/женатых структура связей подобна структуре как женской, так и мужской групп. С одной стороны, имеет место симптомокомплекс показателей шкал осмысленности жизни; с другой стороны, со свойствами темперамента связаны факторы «Q» («тревожность/безмятежность») – чем выше пластичность (ПК), тем человек спокойнее, и фактор «N» («проницательность/робость») – чем выше эмоциональность (ЭМ), тем меньше проницательности. У вдов/вдовцов, кроме симптомокомплекса шкал СЖО, свойства личности вообще не коррелируют с показателями темперамента.

Некоторые психологические портреты

В зависимости от гендера

Женщинам 50–60 лет присущ высокий уровень интеллектуальных возможностей; они реально смотрят на жизнь, рассудительны, легко вступают в социальные контакты, общительны; у них выражена потребность в движении, гибкость при переключении с одних форм двигательной активности на другую. Удовлетворенность жизнью соответствует представлению о себе как о сильной личности, свободно принимающей решения и воплощающей их в жизнь.

Мужчины 50–60 лет менее удовлетворены самореализацией, проявляют неверие в свои силы, склонны считать, что свобода иллюзорна и планирование будущего не имеет большого смысла. У них низкая потребность в общении; они стремятся к шаблонам в физической деятельности, сдержанны.

В зависимости от микровозрастной принадлежности

Женщины и мужчины самой молодой микрогруппы со средним возрастом 52 года обладают адекватной самооценкой, верой в свои силы и воз-

возможность повлиять на события, быстро забывают о неудачах, активны, стремятся к деятельности, к установлению контактов, чувствуют себя приспособленными к жизни.

В группе со средним возрастом 54 года выражены такие черты, как удовлетворенность своей жизнью, способность реально смотреть в будущее, устойчивые принципы и хороший самоконтроль.

В группе со средним возрастом 58 лет наблюдается усиление переживаний по поводу неудач, однообразие контактов, невысокая речевая активность, эмоциональная неустойчивость, уверенность в себе в процессе социального взаимодействия.

В зависимости от семейного положения

Люди 50–60-летнего возраста, пережившие развод, менее приспособлены к самому процессу жизни; направленность на будущие цели у них отсутствует; насыщенность жизни и самореализация низкая; при социальных контактах они менее активны, эмоциональны; в выполнении физических действий проявляют склонность к шаблонам; имеет место у них некоторое снижение психомоторики. У овдовевших пластичность психомоторная выше, чем у разведенных; им присуще стремление к разнообразным способам действий, пластичность, скептицизм, критичность. У состоящих в браке людей 50–60 лет выражена потребность в общении, скорость вербализации, вера в свои силы, адекватная оценка жизненных ситуаций, жизнерадостность, активность в интеллектуальной и физической деятельности, наличие целей в будущем, свобода в принятии решений.

Особенности самосознания людей зрелого возраста

В онтологическом плане самосознание взрослых зрелых и пожилых людей изучалось во многих классических работах по психологии возраста, например, в работах Э. Эриксона, считающего, что в старости важнейшее приобретение – осознание целостности жизни, ее ценности и способность решить три задачи, равные трем измерениям личности – трансценденция против поглощения ролями, телом и эго-поглощенности. В зависимости от отношения к старости Ф. Гизе выделяет три типа «стариков» – «старик-негативист», отрицающий у себя какие-либо признаки старости; «старик-экстраверт», признающий наступление старости через внешние влияния, и «старик-интроверт», остро переживающий процесс старения, погружающийся в прошлое, характеризующийся ослаблением эмоций и стремлением к покою. И. С. Кон (Кон, 1989) и ряд других авторов выделяют благополучные и неблагоприятные типы старения.

Для определения сформированности готовности к освоению возрастно-временных изменений нами был использован опросник «Готовность к возрастным изменениям», разработанный Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович (Глуханюк, Гершкович, 2003). Он позволяет диагностировать готовность к физическим, социальным, личностным и профессиональным изменениям на когнитивном, аффективном и мотивационном уровне. Испытуемыми были две группы пожилых людей 60–65 и 65–70 лет по 45 чел. в каждой группе.

В ходе исследования были обнаружены различия в следующих компонентах стратегии освоения возраста: личностном, профессиональном и мотивационном. Так, 65–70-летние люди в большей мере осознают такие психологические новообразования, как ухудшение памяти, замедление процесса мышления, обостренную эмоциональную реакцию по отношению к ним окружающих, появление чувства «ненужности, бесполезности», «застывание» на каких-либо мыслях, делах, переживаниях. У них в большей степени выражен мотивационный уровень готовности, т. е. ими осознается необходимость поиска продуктивных стратегий адаптации к изменениям, происходящим в их психике, и сформирована к этому готовность. В целом они в большей мере, чем 60–65-летние люди осознают естественность и неизбежность физических проявлений старения, изменения своего социального статуса и отношения к себе со стороны окружающих, качественных преобразований в личностной сфере, ухода от профессиональной деятельности. При этом их готовность скорее характеризуется спокойным отношением к происходящим изменениям – без острых переживаний и негативных эмоциональных реакций. В каждой возрастной группе можно выделить две подгруппы в зависимости от степени принятия своего возраста и связанных с ним изменений.

Выводы

Результаты эмпирического исследования 60–70-летних пожилых людей

1. Имеются существенные различия между личностными качествами мужчин и женщин этого возраста. У мужчин больше выражено самоуважение, чем у женщин. Они более гибки во взаимодействии с окружающими людьми, быстро и адекватно реагируют на изменяющуюся ситуацию. У мужчин выше потребность в движении, физическом напряжении, выше уровень интеллектуальных возможностей и шире круг интеллектуальных интересов; они более адаптированы к окружающему, в отличие от женщин пожилого возраста.

Женщины более адекватны в восприятии своего поведения, стремятся выглядеть лучше, чем есть на самом деле, более коммуникабельны и эмоциональны.

Некоторые показатели свойств личности и темперамента у мужчин и женщин пожилого возраста почти сходны. Так, абсолютно сходны показатели выраженности сензитивности, т. е. пожилые мужчины и женщины в равной степени отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, одинаково ощущают и рефлектируют их. И мужчины, и женщины способны к установлению глубоких и тесных эмоциональных контактов с людьми. И те, и другие в равной степени целеустремленны, осуществляют контроль над своей жизнью, принимают решения и воплощают их в жизнь.

2. Выявлено множество связей между свойствами темперамента и личности как у женщин, так и у мужчин пожилого возраста.

У женщин пожилого возраста скорость двигательных операций зависит от возраста: чем старше женщина, тем она более пассивна, и ее физическая деятельность менее разнообразна. Чем больше выражена у пожилых женщин физическая и умственная активность, тем выше стремление к новым знаниям, степень ценностных ориентаций. Чем выше стремление к разным формам интеллектуальной деятельности, гибкость мышления, чем более адаптированы женщины к окружающему, тем выше их степень самоуважения. Но чем женщины более эмоциональны, тем ниже у них степень самоуважения.

У мужчин пожилого возраста многие свойства личности взаимосвязаны с эмоциональным фактором. Чем выше у них эмоциональная чувствительность в случае неудач в общении, в процессе умственной и физической работы, тем больше они стремятся к приобретению новых знаний, но тем они более зависимы и несамостоятельны, менее гибки. У мужчин пожилого возраста с гибкостью мышления связана степень творческой направленности личности.

3. Всех испытуемых можно разделить на две группы (по результатам кластерного анализа). К первой группе относятся мужчины и женщины пожилого возраста, которые не удовлетворены своей жизнью, не верят в свои силы, не целеустремленны, пассивны, не имеют стремления к физической и умственной работе. Ко второй группе относятся пожилые люди, жизнь которых более интересна и эмоциональна; они целеустремленны, свободно принимают решения и воплощают их в жизнь, стремятся к умственной и физической деятельности, т. е. более активны и работоспособны.

Возрастные различия свойств психодинамики у 50–60-летних и 60–70-летних

1. По степени выраженности показателей *свойств темперамента* установлено, что у 50–60-летних людей, по сравнению с 60–70-летними, более выражены показатели следующих свойств: интеллектуальной и коммуникативной пластичности и интеллектуальной скорости. В то же время у группы 60–70-летних большую выраженность имеют показатели таких свойств, как моторная и коммуникативная эргичность, пластичность моторная, скорость моторная, эмоциональность моторная, интеллектуальная и коммуникативная. Не различаются значимо в двух возрастах эргичность интеллектуальная и скорость коммуникативная. Аналогична картина и по индексам: у 50–60-летних большую выраженность имеют индексы психомоторной и коммуникативной активности и общей эмоциональности; у 60–70-летних – интеллектуальной и общей активности.
2. По *свойствам личности* (факторы Кеттелла) у 50–60-летних обнаружена большая выраженность общительности («А»), интеллекта («В»), эмоциональной устойчивости и силы Я («С»), сдержанности («F») и конформизма («Q2»). Не различаются значимо в двух возрастах факторы практичности («М») и консерватизма («Q1»). Соответственно, у 60–70-летних более выражены факторы нормативности поведения («G»), робости («Н»), жесткости («I»), прямолинейности («N»), тревожности («O»), самоконтроля («Q3») и напряженности («Q4»).
3. Практически по всем шкалам СЖО выявлены большие значения у людей 60–70-летних, чем у 50–60-летних, т. е. они в большей мере осознают жизненные цели, имеют интерес к эмоциональной и процессуальной насыщенности жизни, удовлетворены результатом самореализации; у них выше локус контроля управлением жизни и общий показатель СЖО. Незначимые различия отмечаются по шкале локуса контроля Я.
4. Возрастная динамика внутриуровневых и межуровневых взаимосвязей представляет собой довольно сложную картину, которую мы надеемся представить в ближайшем будущем. Однако несомненным является факт различий в межуровневых взаимосвязях в зависимости от гендера и социального статуса людей зрелого и пожилого возраста.

Подводя итоги, можно сказать, что наиболее существенным является, на наш взгляд то, что в изучаемом возрастном диапазоне отчетливо проявляются возрастные, индивидуальные и гендерные различия в свойствах темперамента и личности, а также во взаимосвязях между ними; становится более дифференцирован-

ным психологический портрет пожилых женщин и мужчин.

Полученные факты позволяют говорить, во-первых, о том, что возрастная динамика имеет место и в позднем онтогенезе. Во-вторых, различная степень выраженности психодинамических и личностных показателей у мужчин и женщин свидетельствует о сохранении гендерных и индивидуальных различий в позднем онтогенезе на фоне общепсихологического процесса возрастного развития. В-третьих, различия в структурах взаимосвязей в зависимости от социального положения (например, у находящихся в браке, одиноких или вдовствующих) свидетельствуют о том, что социально-семейный статус в зрелом и пожилом возрасте может выполнять опосредующую функцию между свойствами темперамента и личности, а стратегии освоения возраста являются важным показателем динамических процессов самосознания людей зрелого и пожилого возраста.

Литература

Ананьев Б. Г. К изучению возрастных особенностей взрослых людей // Развитие психофизиологических функций взрослых людей. М., 1972.

Болтенко В. В. Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1990.

Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 1988. № 1.

Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегия его освоения. Екатеринбург, 2003.

Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М., 1998.

Ермолаева М. В. Практическая психология старения. М., 2002.

Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования // Человек в системе наук. М., 1989.

Марцинковская Т. Д. Особенности психического развития в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. 1997. № 1.

Очерк теории темперамента / Под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1971.

Мерлин В. С. Очерк теории интегральной индивидуальности. М., 1986.

Силина Е. А. Развитие интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина. М., 1999. С. 29–56.

Чудновский В. Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. Т. V. М., 1967.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Costa P. T., McCrae R. R. Hypochondriasis, neurotism, and aging: When are somatic complaints unfounded? // American Psychologist. 1985. 40. P. 19–28.

Rosow I. Socialisation to old age. Berkeley, 1974.

Ryff C. D. In the eye of the beholder: View of psychological well-being among middle-aged and older adults // Psychology and Aging. 1989. V. 4. № 2. P. 195–210.

ПРАВОВОЕ СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ¹

А. Н. Славская (Москва)

Исследование правового сознания личности в 1990-х годах

Исследование проблемы правового сознания российской личности связано с реализацией рубинштейновского онтологического подхода к личности и ее сознанию его учениками и продолжателями, разработкой психосоциального подхода и осуществлением конкретных эмпирических исследований российской личности, ее сознания и социального мышления. Последние включались в контекст кросскультурного исследования (проект «Российское и западноевропейское сознание»), осуществлявшегося французскими психологами (под руководством С. Московичи) и российскими

психологами (под руководством К. А. Абульхановой) в конце 90-х годов XX столетия. Данный проект был частью глобального кросскультурного исследования представлений о правах человека, предпринятого по инициативе В. Дуаза (W. Doise) Женевским центром по правам человека и охватившего 35 стран мира, включая Россию.

Его целью было выявление:

- отношения народов разных стран мира к Декларации прав человека (принятой 10 декабря 1948 г.);
- отношения к ценностям, защищаемым Декларацией, выразившимся в комплексе ценностей, особо актуальных для данного народа;
- отношения к субъектам, уполномоченным защищать эти ценности (Правительству, законодательным и исполнительным структурам, пар-

¹ Работа выполнена при поддержке грантом РФФИ 2009–2010 гг. «Комплексное исследование индивидуального сознания».

тиям разного рода, общественным движениям по защите прав человека и ценностей и самому себе);

- оценки готовности субъектов к защите ценностей и их эффективности в решении этой задачи;
- роли личного опыта переживания реального нарушения своих прав;
- понимания смысла и личной поддержки статей Декларации прав человека;
- желания/нежелания присоединиться к субъектам защиты прав человека.

Результаты данного исследования в целом и его российской составляющей освещены в публикациях автора (Славская, 1998, 2004).

В женевском опроснике были представлены шкалы, касающиеся *всех* основных параметров – не только *ценностей*, связанных с правами человека, но и характеристик *субъектов*, отвечающих за их реализацию, их *активности* в борьбе за защиту этих прав. Респондентам предлагалось содержание статей Декларации прав человека и выявлялось их *понимание*, а также личное *переживание* несправедливости (в случаях нарушения этих прав применительно к участнику исследования).

В ходе исследования было установлено, что восприятие и понимание проблемы прав в такой ее презентации оказалось у российской личности достаточно абстрактным, неопределенным, умозрительным. Оценить и даже представить себе, например, способы защиты и характер защитников прав человека, тем более меру активности российской личности, судя по высказываниям-интерпретациям, сопровождавшим ответы на шкалы опросника, не удалось. Многие участники исследования вообще впервые знакомы с содержанием Декларации. Однако удалось выявить представленную в индивидуальном сознании *правовую ситуацию в российском обществе* в целом.

Выявилось неверие людей в возможности Правительства регулировать правовые отношения на правовой основе, что связано с отчуждением правового сознания и самой личности от власти, обвинением партий и чиновников в правовых нарушениях. Следствием этого явилось осознание необходимости регулировать правовые отношения *своими силами*. Проявилось наличие у респондентов представления о несоответствии декларируемых прав и их реализации в жизни, о *несправедливом устройстве жизни*.

Одновременно российская личность, с одной стороны, осознает себя бессильной в защите прав человека в целом, с другой, считает *необходимым самостоятельно* защищать ценности и права *собственной* жизни.

Одним из важнейших выводов исследования является то, что личность *сомневается* в защите своих прав как члена общества, но нуждается

в *признании себя как личности* (Славская, 1998). Это подтвердилось тем фактом, что действительно близкой российскому правосознанию оказалась лишь одна анкета (часть опросника), где речь шла не столько о законодательно оформленных и реализуемых правах человека, сколько о тех непосредственных социально-психологических отношениях, в которых обманывалось доверие, предпринимались негативные действия – кражи, оговоры личности и т. д. Иными словами, российскими респондентами были поняты и приняты «близко к сердцу» факты несправедливости, обмана, строго говоря, не связанные с перечисленными в опросниках ценностями и их законодательной защитой. Это свидетельствует о том, что для правового сознания российской личности важны непосредственно связанные с ее жизнью, с взаимоотношениями в ней людей *обыденные* представления о справедливости/несправедливости.

В тот период мы связали такие результаты с только начавшими развиваться социальными преобразованиями в обществе.

Явная связь со спецификой российского менталитета *тех лет* выявилась в ответах о предпочитаемых ценностях и их комплексах, образованных российскими респондентами:

- в *первом* комплексе «*всеобщность счастья*» соединились еще не изжитые советские ценностные универсальные представления – «улучшение жизни каждого»; «свобода слова»; «доступность обучения и образования»;
- во *втором* комплексе «*спокойное счастье*» оказались связанными с *личной жизнью* такие ценности, как «безопасность», «удовольствия», «социальное признание»;
- в *третьем* комплексе представлено отвечающее уже новому духу времени «*счастье достижения*» как результат личных усилий, завершенность и комфортность и одновременно не спокойная, а «*волнующая жизнь*»¹, а также безопасность семьи;
- в *четвертом* комплексе выразились идеалы, желательные ценности – «мир во всем мире»; «свобода»; «отсутствие страхов»; «самоуважение и достоинство людей»; «мудрость»;
- в *пятом* комплексе представлены ценности малой группы – «дружба»; «зрелая любовь»; «гармония в отношениях с окружающими».

Не воспроизводя сравнительного анализа с комплексами ценностей респондентов других стран, можно заключить, что в ценностном сознании личности того периода еще сосуществуют контексты, связанные с осознанием важности борьбы за мир, всеобщности счастья (советская система ценностей), и личностные современные контексты, связанные с задачами личной жизни, лично-

¹ Если бы текст писали отечественные психологи, они употребили бы понятие «тревожная жизнь».

го счастья (Славская, 2004). Это последнее, пусть даже как желательное, свидетельствует о появлении у российской личности *оптимистической* направленности, актуализации проблем собственно личной жизни.

В этот период сознание личности двойственно – оно охватывает, как это было в советское время, и государственный уровень власти, и правовые проблемы личной жизни. Личность осознает необходимость бороться за права в личной жизни, но еще не находит в себе сил для этой борьбы и не видит роли государства в поддержке реализации ее исконных прав.

Важно отметить, что никто из респондентов *не добавил* к отсутствующим в опроснике ценностям *труд* как условие благополучной жизни. Само представление о личной жизни носит у испытуемых экзистенциально-ценностный характер – стремление к спокойствию, гармонии, мудрости. Но одновременно просматривается, что в самосознании личности, наряду с переживанием своей непризнанности обществом, возникает и представление *о себе как субъекте усилий и достижений*, о необходимости достигнуть благополучия личной жизни *своими* силами. Это свидетельствует если не о появлении индивидуализма, то об *исчезновении ориентации на патерналистскую роль государства*, о которой так много говорилось как о косном стереотипе российского индивидуального сознания в трактовке соотношения «государство–личность», препятствий в развитии рыночных отношений, предпринимательства и т. д.

Отсутствует (дополнительно вносимая по инициативе респондента) ценность *денег, богатства*. Этим косвенно, хотя и не вполне статистически достоверно можно обосновать гипотезу, что на рубеже веков, когда происходила приватизация, но не были осознаны ее негативные для общества последствия, Россия еще могла бы пойти по пути реальной, связанной с ценностями демократизации. Эта гипотеза подтверждается (в какой-то мере) данными, полученными позже в начатом совместно с французскими учеными кросскультурном исследовании представления о *деньгах*. В его предварительных пилотажных результатах явственно просвечивает отсутствие в сознании российских граждан абсолютизации роли денег, зрелость осознания *пропорциональности* усилий достижениям (нежелательность сверхусилий и жизни ради богатства). Богатство, деньги осознаются как условие, а не как цель благополучной жизни (образования, развития, комфорта и т. д.).

Таким образом, на рубеже веков индивидуальное сознание личности, заключая в себе некоторые «пережитки» советского общественного сознания, не приобретает ни «космополитического», связанного с мировыми проблемами права,

ни индивидуалистического (потребительского) характера, сохраняя в себе и актуализируя корни исторического российского сознания (идеала – стремление к счастью), проявляя ориентацию на личную жизнь с ее позитивными достижениями, обеспеченными личными усилиями.

Исследование правового сознания современной российской личности

В настоящей работе ставится задача обобщения данных, полученных в 1890-е годы, с позиции современного состояния российского правосознания.

Выявление состояния правового сознания российской личности XXI в. (т. е. по прошествии более десятилетия после рассмотренного выше исследования) требует не лонгитюда, не повторения предыдущего исследования, что практически невозможно, и не сравнительного анализа разных «срезов», а предварительно более общего *исторического и теоретического* анализа индивидуального сознания российской личности и ее жизненной позиции.

В сознании российской личности все еще не изжиты его коренные «родовые» особенности, выражающие особый психологический склад личности (доверие, непритязательность, страдательность, чисто российский идеализм). Поэтому в целом ему не свойственен западноевропейский рационализм, мелочная расчетливость, индивидуализм. Однако на этот глубинный слой наложили свой отпечаток XIX и XX вв. с их авторитаризмом (неограниченностью власти и произволом ее применения), неразвитостью правового института в России, по сравнению с Западом. Но уже, по признанию историков, философов, социологов, постепенно исчезает та исконно русская общинность, которая фактически сводила на нет индивидуальное сознание, так же как изжит тот коллективизм сталинской эпохи, который целиком подчинял индивидуальное общественному. Этой эпохе, как известно, был присущ пришедший на смену идеализму «веры в батюшку-царя» своеобразный *дуализм* – полное расхождение декларируемого коммунистического идеала и того, что есть *на самом деле*. Это не могло не нанести ущерба целостности (пусть даже наивной) индивидуального сознания и приводило к социальному раздвоению личности (вопреки лозунгу об ее гармоничности).

Если царизму (самодержавию) были в целом свойственны относительно более опосредованные формы насилия и бесправия (непосильный труд, изъятие его результатов), конечно, наряду и с прямыми – телесными наказаниями и т. д., то советской власти – формы непосредственного насилия над личностью, вплоть до ее физического уничтожения. Скрытая эксплуатация тогда бы-

ла несравнима по своей бесчеловечности с этими преступлениями власти.

Однако сегодня сознание российской личности по-прежнему охватывает присущий российскому менталитету уровень ценностей свободы, духовности, веры, наряду с жизненно-практическим уровнем. С. Л. Рубинштейн писал: «Здесь и может, и должно быть определено, что входит у человека в систему, иерархию значимого для него. В этой иерархии жизненных ценностей и потребностей, в зависимости от перипетий жизни, выступают на передний план то одни, то другие, то низшие, то высшие. Иногда происходит обесценение высших, когда под угрозой оказываются низшие» (Рубинштейн, 1997, С. 93). Именно на последнем уровне осуществляется «работа» правового сознания, и личность решает *позитивные* проблемы – достижения полноценной самореализации, образования и развития, достойной жизни, ее самозащиты, охраны здоровья, безопасности, благосостояния.

На этом уровне решаются и становящиеся *проблемами* правовые отношения, связанные с деятельностью в условиях нарушения законов (коррупции, преступности и т. д.), порожденного конкуренцией и властью денег.

Правовое сознание современной российской личности *противоречиво*, поскольку в нем сталкиваются противоречия *исторического* и *современного* сознания (особенно у старшего поколения), российского склада личности и ее сегодняшней реальной жизненной позиции, а у некоторых – западной ориентации – превращенной в идеал. В нем отражаются противоречия современного общества в целом и его правового состояния в частности, соотношения законодательной и исполнительной власти; государственного законодательства и стихийности конкурентно-денежных отношений – рынка, частной собственности, коррупции и т. д.

Неразвитость правового сознания российской личности определяется тем, что оно связано с низким уровнем ее *социального мышления*, неопределенностью понятий, представлений о политической, экономической ситуации в России, слабым опытом личностного решения правовых проблем. Перед разными людьми возникают правовые задачи *разной степени сложности*, неотделимые от профессиональных, жизненных, которые часто перерастают в трудно разрешимые правовые проблемы. Но эти правовые проблемы решаются, как правило, путем выяснения личных отношений (конфликтов и т. д.). Межличностные, социально-психологические отношения, касающиеся финансовых вопросов, часто складываются стихийно и не сопровождаются ни юридическим оформлением, ни государственным контролем, ни личной ответственностью. Они не могут *регламентироваться юридически* в силу в том числе стихийного характера конкурентных отношений. Поэтому также стихийно возникают конкретные (чаще все-

го) конфликтные правовые ситуации, акции протеста, личной расправы, на самом деле требующие грамотной правовой интерпретации или обращения в судебные инстанции. Эти ситуации, в силу своей конкретности, трудно поддаются обобщению профессионалами в области права. Поэтому их разрешение носит случайный, часто неадекватный и *несправедливый* характер (уже, как правило, в судебных инстанциях). Очень распространены факты повторных судов, апелляций и в силу этого – недоверия суду как правовому институту.

Правовые проблемы сложны и трудно осознаются личностью в силу *неразличения* ею *отношений* и *взаимоотношений*, которые они призваны регулировать: «личность – государство» (с его институтами, инстанциями), «личность – организация», «личность – личность» (личностные и межличностные проблемы в профессии, семье и т. д.), «личность и ее отношение к себе» (своему делу, долгу, потребностям и т. д.), «отношение личности к жизни».

В *мировоззренческом* аспекте правовые ценности понятия и представления, как мы установили в исследованиях 90-х годов, связаны, прежде всего, с *ценностями свободы и справедливости*. Однако эпохи XIX и XX вв. подорвали эти ценности не только в общественном сознании, но и в *самой реальной жизни*. Гегемония власти *исключала* ценность свободы и справедливости, хотя историками и философами (Н. Я. Данилевским, В. Соловьевым, Н. А. Бердяевым и др.) всегда утверждалась их *имманентность*, на первый взгляд, покорному, страдательному русскому характеру. «Ни один народ на земле не пошел так далеко в деле своего полного самоотречения и самопогубления, – пишет В. Ковалев, рассматривая соотношение истины и свободы, – как это совершалось у нас, никто не делал этого с таким неистовством и беспробудной верой в абсолютную *справедливость* (курсив наш. – А. С.) творимого» (Ковалев, 1992, с. 301).

В *отношении к себе* у российской личности отсутствовало, в силу исторических причин, то чувство *собственного достоинства*, с которым, по мнению французского социального психолога С. Московичи, сразу появляется на свет француз; у нее превалировало чувство долга. Однако, как мы убедились в этом на исторических примерах мировых войн, достоинство, будучи глубоко скрытым в характере русской личности, проявляется, когда личное соединяется с защитой достоинства Родины. И в этом смысле, по мнению Н. А. Бердяева, глубже всех осознал характер российской личности А. И. Герцен, разочаровавшийся в западноевропейской личности, фактически ее не нашедший. Бердяев пишет: «Восстание Герцена против западного мещанства связано было с идеей личности. Он увидел в Европе ослабление и, в конце концов, *исчезновение личности*... Русский мужик (по мнению А. И. Герцена. – А. С.) – бо-

лее личность, чем западный буржуа, хотя бы он был крепостным. Он соединяет в себе личное начало с общинным. Личность противоположна эгоистической замкнутости, она возможна лишь в общинной жизни» (Бердяев, 1992, С. 284).

В дореволюционной России только в дворянских кругах существовала *одна*, традиционно закрепленная форма защиты своего личного достоинства, чести – дуэль, которая, не представляя по форме чисто русского явления, одновременно и не была заимствована из западной культуры. При всей строгости и ритуализированности дуэли в России, она, с одной стороны, могла иметь сугубо ситуативные, эмоциональные поводы, будучи своеобразной «игрой со смертью», с другой – воплощала общую закономерность *отсутствия других форм* защиты личностью своего достоинства и справедливости в целом. Не случайна была гибель Пушкина на дуэли.

Также сильна была, казалось бы, парадоксальная связь негативной эмоциональной активности личности со столь же глубоко укорененной, бесценной *идеей* Родины в столкновении «красных» и «белых», на которых раскололось российское общество в эпоху революции¹. Братоубийственная борьба, приносящая в жертву все – семью, устроенную жизнь, саму жизнь – велась между теми, кто стремился заменить *несправедливую* власть собственной, по их убеждению, *справедливой* властью, и теми, кто, не *стремясь к личной власти*, защищал не власть, но саму Россию. Характеризуя отношение русского народа к власти, Н. Я. Данилевский писал: «Это основывается на следующих свойствах, присущих русскому человеку: на его умении и привычке повиноваться, на его уважении и доверенности к власти, на отсутствии в нем властолюбия и на его отвращении вмешиваться в то, в чем он считает себя некомпетентным...» (Данилевский, 1992, С. 107).

Братоубийственная война пробила *первую* брешь в великорусской общинности, положив основу новому типу общинности – «общинности классово́й», «объединению *против* врага». Общинность русского склада позволила «вождям» быстро сплотить рабочий класс на политической основе, вызвав эмоциональный бессознательный протест каждого при отсутствии какого бы то ни было разумного проекта создания новой государственности. В основу последней была положена идея неограниченной власти и неожиданного для борцов за нее бесправия.

Можно сказать, что, несмотря на жесточайший характер революционного способа перехода от старого общества к обществу нового типа, по складу общественного сознания дореволюционное общество *плавно* превратилось в совет-

ское, где рабочие (мужики, по Герцену) остались такими же крепостными, с той лишь разницей, что их приведение «в действие» уже происходило не путем насильственной *эксплуатации*, а путем *добровольного принуждения*, которое *парадоксальным образом* сопровождалось личным и общественным энтузиазмом. Установилась самая извращенная, по сути, формула власти, при которой народ подчиняется ей, потому что он «хозяин» («кто был никем, тот станет всем»). Парадокс смены «цивилизаций» состоял в *воспроизводстве* формулы царской власти («батюшки-царя») в формуле власти вождя («отца всех народов»).

Психологическим уникальным и личностно разрушительным было сочетание в индивидуальном сознании чувства хозяина, гордости пролетариата (гегемона) со страхом расправы и бесправного уничтожения каждой отдельной личности. Именно этим был нанесен жесточайший удар по российскому менталитету, несопоставимый с теоретизированным вопросом признания/отрицания его самобытности в историческом споре славянофилов и западников. Не вектор «Запад – Россия», не возвышающая/уничтожающая ценность самобытности России, а вектор «власть – народ» явился глухой блокадой для «национальной гордости великороссов» и отменой любой возможности ее защиты на уровне личности.

Эти широко известные и многократно обсуждавшиеся особенности авторитаризма породили имманентность *лжи* советскому общественному сознанию и неподлинность, раздвоение, если еще не личности, то ее сознания (в котором всегда теперь присутствовала формула «как надо» и «как на самом деле»). Несомненно, это было не просто барьером, но закрывало любую возможность развития индивидуального правового сознания. Ложь, двусмысленность, сокрытие того, как есть «на самом деле», по сути своей, противостояло праву как определенности, заключенной в любом законе. Как могла внутренне раздвоенная личность быть вовлечена в законодательно оформленные отношения, поступки? Ложь касалась противоречия слова и дела. Но парадоксальным образом впоследствии – с момента превращения России в цивилизованно-законодательную страну – ее преследовала эта противоречивость «слова» закона и его реализации на деле. В научной литературе неоднократно отмечалось, что понятие закона со времен царизма-авторитаризма прочно связалось с фактами его нарушения и страхом наказания (Абульханова, Воловикова, 1992); закон не играл для сознания силы *априорно необходимой социальной нормы*. К тому же законы часто отождествлялись то с бюрократическими «волохитами» (непорядками и бюрократическими организациями), то с некоторыми трудно воспринимаемыми и понимаемыми индивидуальным сознанием «реформами».

¹ Убедительные примеры этого даны в произведениях М. Булгакова «Дни Турбиных» и М. Шолохова «Тихий Дон».

Почему же все-таки начала проглядывать возможность создания реально правового государства в России в XX столетии? На наш взгляд, это объясняется, по крайней мере, *тремя причинами*.

Первой из них явилась Великая Отечественная война, вернувшая личности чувство подлинности в ее самопожертвованной борьбе с врагом – смысл *справедливости этой войны*, освободившей на всех уровнях общество и его сознание ото лжи.

Второй причиной, пришедшей в действие к концу 70–80 годов, явилось появление самой *формы личной жизни* (социально-бытовых проблем, жилья, образования, профессии и т. д.), которая потребовала для своей организации *самостоятельной личности*, а тем самым и некоторых правовых представлений, юридической информации, получаемой хотя бы в практике обращения к социальным (чиновничьим) структурам.

Наконец, третьей причиной явилось возникновение рыночных отношений со всей их неопределенностью, изменчивостью, противоречивостью и необходимыми для их реализации представлениями о *правах/обязанностях* как в партнерстве, так и в конкуренции.

Некоторые правовые модели и представления о них были непосредственно заимствованы из западноевропейского опыта организации *фирм*. При этом, однако, будучи перенесенными на российскую почву, они превращались из имеющих правовую основу в свою прямую противоположность – «пирамиды» и «лохотроны».

Рыночные отношения привели, в свою очередь, к *глобализации ценности денег*. Фантастическая абсолютизация *роли денег и капитала* в России ограничила, если не подорвала, и *правовые возможности* государства (бессилие в борьбе с коррупцией), и реальную силу исполнительной власти (т. е. уже в сфере судопроизводства – возможность справедливого суда). Система *взятничества*, с которой ведут борьбу по разным линиям и в разные периоды государственные структуры, плавно перекочевала из дореволюционной и советской действительности в современную Россию. Однако борьба с ней осложнена параллельным функционированием государственных (бесплатных или разумно платных) и коммерческих учреждений (где ценовая политика реализуется монопольно). Это как бы маскирует ценовой беспредел частных структур и их услуг. Поэтому представления, например, о стоимости медицинских услуг, оказываются охватывающими уже несоизмеримые по уровню цен полюса, пространства неопределенности.

В силу вышеуказанных причин, правовое сознание личности оказалось размытым, стихийным, сращенным с *экономическим сознанием*, хотя и оторванным от политического сознания с его ориентацией на правительство и государственные законы (ограничения, информации, поддержки

и т. д.). Это одно из *основных его современных «изменений»*. Правовое сознание, будучи *сращено* с экономическим, негативно подавляется *последним, ставит ему барьер*: «прав тот, у кого есть деньги».

Глубочайшее воздействие на осознание личностью своих прав и активность их отстаивания оказало непропорциональное, достигнутое обманом деление на «богатых» и «бедных». Последние, частично включая тонкий слой малооплачиваемой интеллигенции, составили *большинство* населения, бывшего «народа». Из этого большинства преимущественную часть представляет слой людей, оказавшихся за чертой бедности (по сравнению с показателями уровня жизни других стран).

В свою очередь, бедность населения, не ограничиваемая привычными традициями, как у народов экономически отсталых стран, актуализирует в индивидуальном сознании *социальное сравнение*: бедность представляется несправедливостью при сравнении с безмерным богатством российских миллиардеров (Куршавель, виллы и замки в Европе в сравнении с остановившимися предприятиями и заброшенными деревнями). Последнее, рекламируемое на всех полосах СМИ (ТВ, гламурных и других журналов) как *нормальный российский образ жизни*, порождает чувства безнадежности в достижении какого бы то ни было улучшения своего материального благосостояния, отверженности, одиночества, социальной несправедливости (тезис конкурентного общества – «стыдно быть бедным»).

Прошедшая в свое время мимо общественного сознания бархатная «революция» приватизации, т. е. скрытого, фактически криминального присвоения кучкой людей, «близко» стоящих к государственной власти, всенародной собственности, превратившего большую часть общества в нищих, сегодня осознана *post-factum* и усиливает у людей *чувство несправедливости*, а не стремление к законности. Сталкиваясь с построенными, казалось бы, на законодательной основе многочисленными социальными службами, в силу их возросшей бюрократизации обедневшая часть населения переживает не только чувство несправедливости, но и ущемление человеческого достоинства в бесконечных «разборках» по поводу решения проблем пенсий, платы за жилье, медицинского обслуживания. При этом депривации подвергается именно старшее, беззащитное, выдержавшее на своих плечах все беды и трудности нашей истории население государства.

Следствием реформ конца XIX в., наряду с массовым обнищанием населения, стал рост *криминальности* общества. Сдвинувшиеся со своих насиженных мест и устремившиеся в большие города жители некогда богатых республик, ставшие внутренними эмигрантами и не найдя рабочих мест, пополнили число бомжей и преступников. В этой связи проблема ценности и реальной безопасности

жизни во всех ее аспектах стала одной из *острейших* в сознании личности. Она также выступает в виде *правового противоречия* – осознания отсутствия гарантий защиты от соответствующих социальных структур, т. е. своего бесправного положения и одновременно трудностей и опасности самозащиты. Возросло число лиц, приобретающих оружие, но у них не появилось уверенности в законном оправдании его применения в целях самозащиты. Соответствующая этой теме информация, проходящая по СМИ, только усиливают чувство *страха*. Массовость столкновений с применением оружия, заказных убийств, демонстрация трупов, арестов и т. д. на экранах ТВ разрушает не только правовое сознание личности, но и ее ощущение безопасности своей семьи и себя.

Однако эта достаточно негативная картина состояния правового сознания у *бедствующей* части населения не исчерпывает проблемы индивидуального правового сознания в силу наличия в обществе *других социальных слоев, структур и их проблем* в связи с особенностями их деятельности. Речь идет, в первую очередь, о *бизнесе*, как правило, не связанном с производством. При «проклятом» социализме существовало *нормированное* отношение между трудом (и производством любой продукции) и «капиталом» (денежным эквивалентом – «зарплатой»). В настоящее время бизнес концентрируется, главным образом, в сфере *торговли, денежных отношений* (банковских и личностно-предпринимательских) и т. д. Компьютеризация, технологизация сделали реальностью исчезновения денег, что также подрывает надежду на накопление и безопасное хранение капитала, нажитого своим трудом.

Распад реальной связи материального благополучия с трудом, способностью к нему, профессионализмом и т. д. вызвал к жизни *потребность в других умениях*. Век технологизации и компьютеризации породил *безличность* множества отношений, их многократную невидимую, «идеальную», виртуальную опосредованность. Исчезли формы сотрудничества, сопровождавшиеся российским «по рукам», сочетавшие доверие с готовностью к обману. Исчезли ценности прозрачности различных операций и коопераций, *престижности честности*. Это вызвало потребность в развитии *социального мышления*, направленного на поиск и добычу информации (прямым и обходным путем), а также своеобразного «математического» калькирования доходов, убытков, средств, путей минимизации последних и т. д.

Для класса предпринимателей особую роль приобретает потребность в *юридических знаниях*, что обусловлено *стремлением к достижению* выгоды при возможном избегании правовых нарушений. Это является, несомненно, условием, *развивающим* соответствующую потребность, даже *личную способность*. Однако возникновение кор-

рупции в значительной степени снимает с личности эту заботу, поскольку заменяется коллективной «подстраховкой», при этом последняя распадается, вытесняемая личными интересами.

Слабым звеном общества является затрудненность обеспечения прав личности на трудовую деятельность (особенно в малом бизнесе, разрушающиеся структуры которого оставляют людей без работы и гарантии ее получения). Отсутствует защита трудовых прав личности в сфере *негосударственных предприятий* (бюллетени, пенсии, страховки и т. д.), что разрушительно действует на правовое сознание личности, поступающей на работу в фирмы и частные структуры с *рекламно-позитивной установкой*.

Личность вынуждена компенсировать отсутствие правовых представлений избыточной «нагрузкой». Работа в организациях и фирмах часто *ненормируема по времени*. Активные мужские силы добровольно посвящают себя соответствующим занятиям. Тем самым они отторгаются от семьи, от стабильных отношений, лишаются свободного времени и требуют разнообразных сильных допингов. Это, в свою очередь, рождает специфические проблемы в семьях – разрушение честности, искренности, прозрачности отношений, невозможность посвящать время семье и детям, саморазвитию.

В ряде случаев *ненормированное соотношение*, как раньше говорилось, «рабочего и свободного» времени приводит к физической, интеллектуальной перегрузке активных предпринимателей. Они выгорают и физически, и эмоционально, не могут пропорционально затратам сил пользоваться благами жизни. Даже поездка на Багамы на 7 дней не восстанавливает дееспособность. Ценность богатства обесценивается бессмысленностью жизни. Как ни парадоксально это звучит, речь здесь идет о той же российской добровольной *самоэксплуатации*. Она приводит к целому ряду хорошо известных жизненных последствий.

Однако этому негативному правовому положению противодействуют *позитивно* направленные усилия власти (борьба с коррупцией, преступностью, с нарушениями служебных полномочий и т. д.). Эти действия доводятся до общественного сознания, хотя, на наш взгляд, они не разрешают принципиально коренного противоречия государственной власти и капитала (денег). На сегодняшний день это противоречие представляется более серьезным в социально-правовом отношении, чем противоречие бедности и богатства. Тем более что последнее внушено, представлено общественному сознанию как, в *определенной* мере, *закономерное* в условиях капитализации, конкуренции, рынка.

В силу того что максимум правовых проблем сегодня связан с личной жизнью и личностью (проблемы = нарушения правопорядка), именно

здесь можно и нужно искать позитивные резервы развития правосознания, не говоря о собственном реальном установлении правопорядка. Одним из важнейших условий развития индивидуального правового сознания является *повышение уровня правового образования*. Это касается и учебных заведений, и функционирующих организаций, до сведения работников которых должны быть регулярно доводимы их права и обязанности, нормы и случаи их нарушения. Речь идет не только о знании законов, что невозможно для специалистов, но и о принятии соответствующих законодательного характера кодексов каждым учреждением, фирмой и т. д. В этот кодекс должны входить представления о прозрачности операций организации и, конечно, *кодекс чести*. Это направление деятельности государства должно стать его своеобразной этической политикой, направленной на актуализацию *ценностного* содержания индивидуального правового сознания. Не знание юридических лазеек, подвохов и «выигрышей», а ориентация на еще сохраняющиеся в российском народе доброту, гордость своей честностью могут привести к оздоровлению «запуганного» и смутного российского правосознания.

Позитивной, скорее, для *общественного самосознания*, чем для индивидуального, является сфера международных отношений и проявляющаяся в ней национальная конструктивная правовая политика. Поясняемые и популяризируемые властью правовые решения по поводу международного положения России очень важны для поддержания российской национальной гордости, что значимо для укрепления общей веры в разумность и справедливость.

Другим скрытым резервом правового сознания российской личности сегодня является развитие ее *ответственности*. Предпринятые за последние годы исследования ответственности показали, что при добровольном взятии на себя личностью ответственности ее страх за последствия своих действий превращается в свободу *самостоятельного* владения человеком всем контуром, объемом, пространством взятого на себя дела (обязательств и т. д.). Это усиливает чувство уверенности в себе, готовность к преодолению трудностей своими силами, в чем личность находит особое удовлетворение. Осознание ответственности личности повышает ее толерантность к неудачам, ошибкам, обеспечивает возможность видеть перспективу, способность маневрировать в контуре деятельности. Ответственность соответствует произошедшей индивидуализации (не индивидуализму) российского общества. Но способны ли индивидуализация и корреспондирующая с ней ответственность стать надежным личностно-психологическим способом реализации деятельности в соответствии с *правом* без специального правового оснащения и сопровождения? Ответственность – это личност-

ное принятие закона и его добровольное осуществление. Одновременно это и право, если и не реализующее ее сполна, то граничащее со свободой: право делать нечто по своему замыслу и быть уверенным в способности честно достичь результата.

Именно развивающаяся в русле *ответственности* гордость за свои силы, способности, ум повышает и дееспособность личности, и ее самооценку, и самоуважение. На развитие именно этого потенциально существующего качества человека могут быть направлены сегодня и индивидуальные, и общественные усилия, которые, в свою очередь, должны привести к ослаблению деформации «униженного и оскорбленного» или просто бесильного на уровне личности правового сознания.

В заключение можно сослаться на слова С. Л. Рубинштейна, писавшего, правда, несколько о другом, но, по большому счету, все о том же соотношении общества и личности: «Никакие усилия общества, никакой общественный строй не может поправить и устранить все беды человеческого сердца». Это, безусловно, относится и к проблеме права, справедливости, свободы. Вряд ли при личной «расстановке сил» – государства и капитала – может быть в обозримое время достигнута социальная справедливость, построено гуманное правовое общество. Путь к справедливости, честности приоткрывается пока на уровне самой личности, ее способа жизни. Российское общество, как издавна повелось, делится на честных и воров. Но личность, в свою очередь, имела и имеет примеры честных личностей и их справедливых поступков. Важно лишь в них поверить, их осмыслить и реализовать в собственной жизни.

Литература

Абульханова К. А. Социальное мышление личности // Современная психология. Состояние и перспективы исследований. Ч. 3. М., 2002. С. 88–103.

Абульханова К. А. Воловикова М. И. Исследование личностных особенностей и детерминант социальных представлений // Современная психология. Состояние и перспективы исследований. Ч. 3. М., 2002. С. 71–84.

Бердяев Н. А. Русская идея // Россия и Европа. Опыт соборного анализа. М., 1992. С. 260–291.

Данилевский Н. Я. Россия и Европа // Россия и Европа. Опыт соборного анализа. М., 1992. С. 86–130.

Жоделе Д. Социальные представления как элементы, опосредующие отношение к отклонению // Психоанализ и науки о человеке. М., 1995. С. 155–190.

Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М., 2008.

Лапин Н. И. Ценности в кризисном социуме // Ценности социальных групп и кризис общества. М., 1991. С. 4–21.

Лапин Н. И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. 1993. № 9. С. 17–28.

Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 18. № 1. С. 3–18; № 2. С. 3–21.

Михайловская Н. Б., Кузьминский Е. Ф., Мазеев Ю. Н. Права человека в массовом сознании. Проектная группа по правам человека. М., 1995.

Общая теория прав человека / Отв. ред. Е. А. Лукашева. М., 1996.

Права человека как фактор стратегии устойчивого развития / Отв. ред. Е. А. Лукашева. М., 2000.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Славская А. Н. Интерпретация как механизм правовых представлений в российском обществе // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 3–14.

Славская А. Н. Личностная интерпретация правовых отношений в контексте российского менталитета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6. С. 12–20.

Abric S.-C. A theoretical and experimental approach to the study of social representation in a situation of interaction // Social representation / Eds R. M. Farr, S. Moscovici. Cambridge, 1984.

Doise W. et al. Human rights in a cross-national context // Europ. Journal of Soc. Psychology. 1999. V. 29. P. 1–29.

Spini D., Doise W. Organizing principles of involvement in human rights and their social anchoring in value priorities // Europ. Journal of Soc. Psychology. 1998. V. 28. P. 603–622.

РАЗДЕЛ ШЕСТОЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Для психологии принцип развития имеет особенно большое значение, поскольку изучаемые ею явления отличаются исключительно высокой динамичностью.

Б. Ф. Ломов

СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО: ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ

Л. С. Акопян (Самара)

Актуальность проблемы детского социального сиротства и его причины

В последние годы в нашей стране неуклонно растет число социальных сирот, заботу о которых берет на себя государство. Социальные сироты – это дети, имеющие родителей, но, тем не менее, оставшиеся без их попечения. По имеющимся данным среди воспитанников государственных учреждений лишь 5% не имеют родителей; у 95% детей данной категории родители по различным причинам либо отказались от них, либо были лишены родительских прав.

Наряду с детскими домами и школами-интернатами, существуют социально-реабилитационные центры, приюты для кратковременного и длительного проживания беспризорных детей и социальные гостиницы, службы социально-психологической помощи для подростков, вышедших из интернатов. Задачами этих учреждений являются:

- снятие остроты психического напряжения;
- проведение первичной адаптации ребенка к жизни в социально здоровой среде;
- восстановление или компенсация утраченных социальных связей;
- возвращение ребенка к обычным формам жизнедеятельности – игре, учению, труду, общению (Психология социальной работы, 2002).

Большинство детей попадает в государственные учреждения из неблагополучных семей, где они

с раннего возраста были лишены любви, тепла, элементарной заботы и зачастую подвергались жестокому обращению. Родители большинства таких детей – алкоголики, наркоманы, ведущие асоциальный и аморальный образ жизни. Такие семьи не выполняют своих основных функций

Многие авторы (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, М. Земская, М. И. Лисина, З. Матейчик, В. Я. Титаренко) отмечают, что семья является важнейшим институтом социализации личности, а внутрисемейные отношения играют особую роль в формировании личности.

Изучая причины, порождающие социальное сиротство, исследователи сводят их, главным образом, к социальному и экономическому факторам. В то же время анализ случаев социального сиротства обнаруживает проявление сложной комбинации его причин, когда, например, мать бросает своего ребенка, руководствуясь определенными мотивами, а отец в силу тех или иных обстоятельств не хочет или не может выполнять свои обязанности. В результате ребенок остается полностью беззащитным. Специальные исследования, проведенные под руководством В. И. Брунман, показали, что отказ от материнства является сложным и малоисследованным явлением. В его основе лежат социальные, экономические, нравственные, психологические и даже психиатрические факторы, что, к сожалению, пока недостаточно учитывается. На государственном уровне отсутствует эффективно функционирующая система социальной и психологической помощи неблагополучным семьям, а также беременным

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 05-06-26608 а/В.

женщинам, оказавшимся в кризисной ситуации, провоцирующей их к отказу от ребенка (Прихожан, Толстых, 1990).

Психологические характеристики воспитанников детских домов

Многочисленные исследования отечественных ученых (Л. И. Божович, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан, А. Г. Рузская, Н. Н. Толстых) посвящены анализу негативных последствий воспитания детей в сиротских государственных учреждениях. Показано, что вне семьи у ребенка формируются специфические личностные характеристики и особенности поведения (Психология социальной работы, 2002).

А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых исследовали формирование образа «Я» и самоотношения детей, воспитывающихся в детских домах (Прихожан, Толстых, 1990). В качестве причин, определяющих специфику формирования их самосознания, авторы выделили:

- частую сменяемость взрослых в воспитательном учреждении, что нарушает непрерывность отношений и опыта ребенка;
- педагогическую позицию взрослого, при которой ребенок является объектом заботы, воспитания и обучения, в отличие от «со-бытийной» позиции взрослого в семье;
- групповой подход к ребенку и дефицит эмоциональных контактов детей со взрослыми, что приводит к недифференцированности и недостаточной осознанности ими своего «Я»;
- жесткую регламентацию всех действий ребенка в учреждении, не оставляющую ему возможности для самостоятельного выбора и ответственности.

Наблюдения сотрудников государственных учреждений показывают, что дошкольников в условиях депривации детско-родительских отношений отличает повышенная «ситуативность», проявляющаяся в разных сферах активности ребенка – в общении, мышлении, желаниях и действиях. У дошкольников, живущих в детских домах или приютах, слабо развит временной план действий; они не осознают и плохо планируют свои действия. Их прошлое и будущее связаны только с режимными моментами (спать, есть, гулять) и ограничиваются одним днем.

Дошкольнику, растущему вне семьи, не свойственны типичные для детей этого возраста формы и мотивы общения. Многие авторы отмечают, что дети – социальные сироты проявляют значительно больший интерес ко взрослому, в отличие от сверстников, воспитывающихся в семьях. Они испытывают обостренную потребность во внимании и доброжелательности со стороны взрослого, в то время как их ровесникам из благопо-

лучных семей свойственны более сложные виды потребностей в общении – в сотрудничестве, совместной деятельности, уважении, сопереживании. Обращает на себя внимание низкая инициативность таких детей в общении: например, дети в детском доме обращаются к взрослому в 5–10 раз реже, чем в обычном детском саду.

У дошкольников в детских домах часто появляются психогенные реакции на условия воспитания: плаксивость, подавленность, заторможенность или, наоборот, раздражительность (которая всегда интерпретируется взрослыми как агрессивность), сниженная эмоциональность, пассивность во всех видах деятельности. Сравнительный анализ, проведенный В. М. Башиной, М. Е. Проселковой, показывает, что у детей, растущих вне семьи, в отличие от обычных дошкольников, отсутствует способность к сопереживанию другим людям – как взрослым, так и сверстникам (см. Прихожан, Толстых, 1990).

В игре у воспитанников детских домов практически отсутствует ролевое взаимодействие со сверстниками. Игровые действия эти дети выполняют формально, не осмысливая их и не переживая с позиции ролевого персонажа, хотя внешне рисунок действия может быть вполне адекватен выбранному сюжету. У них практически отсутствуют характерные для игры дошкольников игровые роли, создание воображаемой ситуации, символические замещения. Общение, отличающееся эмоциональной бедностью и ситуативностью, в процессе игры сводится к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника. Значительно чаще, чем у детей из семьи, наблюдают конфликты и агрессивные формы поведения.

От своих «домашних» сверстников 7–10-летние воспитанники государственных учреждений отличаются дисгармоничностью развития интеллектуальной сферы, неразвитостью произвольных форм поведения, повышенной агрессивностью, неумением разрешать конфликты. То, что в детском учреждении ребенок постоянно вынужден общаться с одной и той же группой сверстников, не способствует развитию навыков общения: дети не умеют адекватно оценивать свои качества и строить равноправные отношения с незнакомыми им сверстниками. Они привыкают подчиняться требованиям воспитателей, «жить по инструкции», что, естественно, затрудняет развитие их самостоятельности, в том числе в разрешении возникающих трудностей.

Агрессивность детей, оставшихся без попечения родителей, можно объяснить их неудовлетворенной потребностью в родительской любви. У них не сформировано базовое доверие к миру, не удовлетворены и многие другие потребности – в самоутверждении, во взрослом как идеале, в эмоциональном комфорте, в признании своей ценности со стороны окружающих. Р. Бернс отме-

чал, что если Я-концепция формируется в условиях депривации отношений с матерью, она часто лишена позитивного содержания, крайне уязвима и «защищает себя» с помощью враждебности, направленной на других людей (Бернс, 1986).

В общении воспитанников младшего школьного возраста с взрослыми проявляется неудовлетворенная потребность в эмоциональном контакте с ними, выражающаяся главным образом в желании заслужить одобрение воспитателя или учителя. Детей-сирот в этом возрасте отличает низкий уровень развития саморегуляции, самостоятельности, произвольного поведения.

Т. Я. Сафонова, Л. Я. Олиференко и др. на основании своего опыта работы в приюте отмечают, что у детей нарушения социализации проявляются в различных формах и с разной степенью выраженности в зависимости от их личностных особенностей, от того, насколько долго они жили в трудных условиях (см. Раттер, 1999). Это отражается в неумении вести себя в общественных местах, неспособности адаптироваться к незнакомым людям и новой обстановке, в различных проявлениях девиантного (отклоняющегося) поведения. В негативном поведении этих детей прослеживаются четыре основные цели:

- любым способом привлечь к себе внимание, неважно, каковы будут последствия их действий (поощрение или наказание);
- продемонстрировать свою власть;
- отомстить за то, что с ними произошло, в частности, выместить на более слабом свое негативное отношение к сложившейся ситуации;
- компенсировать свою неполноценность и несостоятельность (Психология социальной работы, 2002).

Целью проведенного под нашим руководством Н. И. Удачиной эмпирического исследования являлось изучение содержания и динамики страхов у детей – социальных сирот.

Описание выборки

В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет), временно проживающие в социально-реабилитационном центре «Тополек» Волжского района г. Самары. В основном это дети из неблагополучных семей, где родители злоупотребляют алкоголем.

Ранее нами было проведено обследование детей, проживающих в благополучных семьях.

Методики исследования

В обоих случаях использовались авторский структурированный опросник детских страхов (СОДС) (Акопян, 2003) и проективная методика «Нарисуй свой страх».

Опрос проводился в форме доверительной индивидуальной беседы с каждым ребенком и позволил раскрыть содержание актуальных страхов детей, выявляемых в вербальной и образной форме, выделить те из них, которые характеризуются интенсивностью и устойчивостью. При этом методика позволяет максимально снизить вероятность получения искаженных данных, связанных с отрицанием ребенком собственных страхов, механизмом вытеснения из сознания негативных переживаний, боязнью насмешек со стороны друзей, а также дублированием детьми ответов друга относительно содержания и динамики их страхов.

Проективная методика «Нарисуй свой страх» направлена на выявление образной представленности страхов.

Результаты исследования

Данные, полученные в результате использования методики СОДС, свидетельствуют о характерных особенностях в содержании страхов детей, находящихся в реабилитационном центре. Подавляющее большинство детей (75%) признают у себя наличие страхов; отрицательный ответ дали 25% опрошенных (мальчики).

Как видно из таблицы 1, наибольшее число детей называет страх засыпания – 45%. Многие дети, живущие в семьях, испытывают этот страх, но они могут в этом случае обратиться за помощью к родителям. В реабилитационном центре, где отсутствуют близкие ребенку взрослые, существует строгий регламент жизни, ощущается нехватка эмоциональных контактов с окружением, у детей происходит концентрация страха перед сном.

Страх смерти близких испытывают 16% детей (из них: мальчики – 6%; девочки – 10%); страх животных – 13%; страх высоты – 3% (в основном у девочек); страх перед родителями – 3%; медицинские страхи отмечаются только девочками.

В результате опроса выявлены также специфические страхи, характерные для этой категории детей. Дети, с одной стороны, боятся попасть в приемную семью, с другой – быть не принятыми в нее. Страх проживания в приемной семье

Таблица 1

Содержание страхов, испытываемых младшими школьниками реабилитационного центра (в %)

Содержание страхов	Мальчики	Девочки	Всего
Страх засыпания	26	19	45
Страх смерти близких	6	10	16
Страх животных	10	3	13
Страх чужих людей	6	3	9
Страх изменения семейной ситуации	3	6	9

испытывают 3% детей (девочки); страх долгого пребывания в реабилитационном центре – 3% (отмечен мальчиками).

По интенсивности переживания страха преобладает страх потери близких людей, составляя 16% (мальчики – 6%; девочки – 10%). Далее следуют: страх животных – 13%; страх смерти – 10%; страх сказочных персонажей и потусторонних сил – 10% (отметили в основном мальчики).

По частоте переживания страхи распределяются следующим образом: страх потери близких – 10%; страх животных – 10%; страх чужих людей – 9%.

Анализ содержания страхов во временном континууме – прошлом, настоящем, будущем – показывает, что в настоящее время у детей данной категории преобладает социально-ситуационный страх – 26%. Это, в частности, страх усыновления («*боюсь попасть в чужую семью*») и, напротив, страх оказаться не взятым в приемную семью («*а вдруг меня никто не захочет усыновить?*»), а также страх быть не возвращенным в свою семью («*боюсь, что меня отправят в детский дом*»; «*мама не заберет из реабилитационного центра*»). В большей степени показатель данных страхов выражен у мальчиков, что указывает на их меньшую адаптивность.

В будущем времени воспитанники реабилитационного центра называют еще один страх, который отличает их от детей, проживающих в нормальных семьях, – это страх за своих будущих детей – 16%. Можно предположить, что дети, лишённые семьи, испытывают интенсивный эмоциональный дискомфорт и проецируют этот страх в будущем на свое потомство.

В аспекте пространственной локализации страхов дети данной категории самым безопасным местом считают свой дом (55%), где находятся родители или близкие люди, заменяющие их («*бабушка*»; «*тетя*»). На втором месте, в порядке убывания, они выделяют реабилитационный центр (9%). К числу безопасных мест 6% мальчиков отнесли улицу (в то время как дети из обычных семей не считают ее безопасным местом). 3% детей ответили: «*Когда один дома*». 7% опрошенных считают безопасным пребывание дома у приемных родителей.

Называя опасное для себя место, дети выделили улицу в ночное время – 38%, причем мальчики боятся этого больше, чем девочки. Следующим по частоте является страх находиться где-либо со своими родителями – 10%. Этот страх специфичен для детей, проживающих в условиях реабилитационного центра. Наряду с этим, выявлены также такие опасные места, характерные для данной категории детей, как страх оказаться в детском доме – 3% и страх пребывания в реабилитационном центре – 4%. На это указывают в основном мальчики.

Таблица 2

Проекция страхов на микроокружение (в %)

Содержание страхов	Микроокружение ребенка								
	Чего боятся родители?			Чего боится мама?			Чего боится папа?		
	М	Д	Все-го	М	Д	Все-го	М	Д	Все-го
Страх за своих детей	19	10	29	3	10	13	13	6	19
Ничего	13	6	19	13	–	13	22	10	32
Страх перед будущим	3	–	3	–	–	–	6	–	6
Ребенка не вернут из центра	–	–	–	19	3	22	–	–	–
Страх нападения	–	–	–	3	3	6	–	–	–

Отвечая на вопрос, боятся ли чего-нибудь взрослые, 25% детей указали страх нападения, следующим по частоте отмечается страх за своих детей – 23% (мальчики – 10%; девочки – 13%). По мнению детей, взрослые также боятся смерти (16%). 10% воспитанников центра считают, что взрослые ничего не боятся.

При ответах на вопрос, боятся ли чего-нибудь их родители, подавляющее большинство детей назвали страх родителей за своих детей. Несмотря на то, что ребенок находится в реабилитационном центре, он надеется на то, что родители его любят и переживают за него, что он является для них ценностью. Ребенок проецирует свои ожидания и чувства на родителей, хотя объективная ситуация не подтверждает это. Говоря о матери, дети указывают на ее страх, что ребенок не вернется домой из реабилитационного центра (22%). Характеризуя содержание страхов отца, дети дали ответ: «*Ничего не боится*» (32%). Можно предположить, что в лице своего отца они видят сильного, храброго и бесстрашного человека.

На вопрос, боятся ли чего-нибудь их друзья, 22,5% детей ответили, что их друзья ничего не боятся. Далее, в порядке убывания следуют: страх, связанный с причинением физического ущерба; страх потери близких людей; страх смерти. Ответ девочки, что ее «*подруга боится попасть в детский дом*», отражает проекцию ее собственного страха на друзей.

На вопрос, как их родители относятся к тому, что они боятся, 45% детей ответили: «*Говорят, что не надо бояться*». 26% указали: «*Успокаивают*». Часть детей (6%) скрывает свои переживания страха («*просто не с кем поделиться*»; «*терплю, не говорю о том, что боюсь*»).

При ответе на вопрос, есть ли люди, которые ничего не боятся, утвердительно ответили 65% детей (мальчики – 52%; девочки – 13%). «*Таких людей нет*», – ответили 32% детей (мальчики – 13%; девочки – 19%).

В ситуации переживания страха активно-защитное поведение применяют 29% детей («*побыть в темноте*»; «*проснуться, если снится страшный сон*»; «*защититься, если на меня нападут*» и т. д.). Пассивно-защитное поведение характерно для 13% детей («*терпеть, когда страшно*»; «*спать со светом, когда боишься темноты*» и т. д.).

Следующий тип поведения в ситуации переживании страха – отвлечение (22%); он выявлен у детей, не находящих поддержки со стороны взрослых, что характерно для данной категории детей («*смотрю телевизор, когда мама долго задерживается*»; «*когда мама долго не приходит, мы с сестрой играем в разные игры*»). «Самоуспокаивание» в ситуации переживания страха характерно для 16% детей («*думаю о хорошем*»; «*не говорю себе, что боюсь*» и т. д.).

Как показали результаты исследования, у данной категории детей отсутствует такой вид поведения в ситуации переживания страха, как обращение за помощью к родителям, который достаточно часто отмечают дети, живущие в благополучных семьях.

Использование в исследовании проективной методики «Нарисуй свой страх» позволило получить дополнительную информацию за счет анализа образной представленности страхов детей,

проживающих в условиях реабилитационного центра.

Анализ содержания рисунков показывает, что мальчики чаще изображают страхи, связанные с причинением физического ущерба (нападения, войны, транспорт и т. д.) – 30%. Менее выражен в образной представленности страх животных – 23%.

В последние годы теме социального сиротства уделяется много внимания. Проводятся многочисленные исследования, затрагивающие различные стороны психического развития социальных сирот, однако специфика страхов этих детей редко выступает в качестве предмета исследования. Этим определяется важность и перспективность разработки данной проблемы.

Литература

- Акопян Л. С. Атлас детских страхов. Самара, 2003.
Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
Психология социальной работы / Под ред. М. А. Гулиной. СПб., 2002.
Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1999.

КОНТРОЛЬ ПОВЕДЕНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ЖИЗНИ И РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ¹

Г. А. Виленская (Москва)

Постановка проблемы

Контроль поведения рассматривается как психологический уровень регуляции поведения и один из факторов адаптации субъекта к окружению. Он является базовой интегративной характеристикой субъекта, основой для развития саморегуляции и волевой регуляции его поведения и деятельности, стрессом личностной организации, условием адаптации. Контроль поведения определяет способ и степень эффективности реализации психологических ресурсов (Сергиенко, 2002, 2005).

При изучении ранних этапов развития контроля поведения было обнаружено, что соотношения его отдельных компонентов (эмоциональный контроль, когнитивный контроль, контроль действий) отличаются у разных типов близнецов (МЗ и ДЗ) и одиночно рожденных детей, что говорит о разных вариантах адаптации. Были получены результаты, свидетельствующие о нестабильности темперамента, рассматривавшегося как показатель эмоционального контроля, и раз-

личиях в стилях регуляции и степени адаптации разных типов близнецов и одиночно рожденных детей (Виленская, Сергиенко, 2001).

Наша работа выполнена в рамках лонгитюдного исследования психического развития близнецов и одиночно рожденных детей раннего возраста.

Целью исследования являлось изучение ранних этапов становления контроля поведения как характеристики субъекта, отвечающей за индивидуальное-своеобразный способ организации психических ресурсов. Особый интерес при этом представлял вопрос о конкретных средовых влияниях (особенностях родительского воспитания) на различные аспекты контроля поведения.

Гипотеза исследования

Мы предположили, что степень и форма проявления средовых влияний будут различаться в зависимости от биологических (зиготность) и психологических (степень развития того или иного компонента контроля поведения) факторов, оцениваемых у детей-близнецов, а также у одиночно рожденных детей первых лет жизни.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 05-06-06060а.

Описание выборки

В работе исследовались моно- и дизиготные близнецы и одиночно рожденные дети первых 3-х лет жизни. В эксперименте участвовали 65 одиночно рожденных детей, 29 пар МЗ и 26 пар ДЗ близнецов, обследованных лонгитюдно в возрасте 4, 8, 12, 18, 24, 30 и 36 мес. Обследованы не все пары детей в каждом срезе, поэтому их количество могло быть различным от среза к срезу.

Методики и процедура исследования

Для оценки темперамента как показателя эмоционального контроля использовался тест Ж. Баллеги «День ребенка», который определяет темперамент как способ эмоциональной регуляции, что соответствует нашему пониманию контроля поведения, в частности его эмоционального компонента. В тесте оценивается уровень напряжения (степень активации) – низкий, средний, высокий; тип ориентации ребенка (на себя, людей, предметы, защитные реакции, неориентированные разрядки, пассивность); настроение или эмоциональный тон (шкалы неприятных ощущений, реакции на мать и отца в повседневных ситуациях, зависимость от матери, боязнь незнакомого). Кроме того, тест позволяет оценить тип семейного воспитания по 8 шкалам, характеризующим отношение матери к ребенку (шкалы любви, ригидности, тревожности, снисходительности, строгости, воспитания чистоплотности, ослабления связи между матерью и ребенком, привития социальных навыков) и отца (шкалы любви и строгости).

Для оценки когнитивного контроля и контроля действий использовались результаты теста BSID-2 («Bayley Scales of Infant Development») – индексы ментального и психомоторного развития (MDI и PDI, соответственно).

Для целей анализа дети были объединены в более крупные возрастные группы (1 год, 2 и 3 года), а также по уровню развития различных компонентов контроля поведения. Дети были разделены на три группы в соответствии с типом темперамента, поскольку темперамент можно рассматривать как проявление индивидуального способа адаптации и, следовательно, средовые влияния также преломляются индивидуально-типичными способами (легкий – адаптивный и два дезадаптивных – трудный и пассивный). Дети делились на группы также соответственно уровню развития когнитивного контроля и контроля действий (высокий, средний и низкий), соответственно значениям индексов ментального и психомоторного развития. Количество детей в группах в зависимости от уровня развития компонентов контроля поведения указано в таблицах 1 и 2.

Различия между МЗ и ДЗ близнецами определяются на уровне тенденции (большее количество

Таблица 1

Количество детей в зависимости от уровня развития эмоционального контроля (в %)

	Трудный темперамент	Стеничный темперамент	Легкий темперамент	Пассивный темперамент
МЗ	30	9	46	16
ДЗ	19	4	57	19
ОП	16	20	43	20

Таблица 2

Количество детей в зависимости от уровня развития когнитивного контроля и контроля действий (в %)

	Высокий (> 116 бал.)	Средний (85–115 бал.)	Низкий (< 85 бал.)
МЗ			
MDI	9	58	33
PDI	7,5	59	33,5
ДЗ			
MDI	9	60	31
PDI	9	69	22
ОП			
MDI	21	71	8
PDI	20	75	5

детей с трудным темпераментом среди МЗ); между близнецами и одиночно рожденными детьми различия значимы (более частая встречаемость стеничного темперамента и более высокие индексы ментального и психомоторного развития у одиночно рожденных детей). Мы предполагали, что характер корреляций в группах будет различаться, отражая индивидуально-типичные варианты воздействия средовых условий на развитие компонентов контроля поведения.

Результаты исследования

Больше всего корреляций было получено у легкого типа темперамента, среди всех групп детей (см. рисунок 1). У «трудных детей» связей несколько меньше. В группе детей с пассивным типом темперамента связей еще меньше, чем в группе трудных, что закономерно сочетается с большим генетическим вкладом в этот тип темперамента. Положительных корреляций со шкалами семьи в среднем больше по всем группам детей. Независимо от типа темперамента у МЗ близнецов больше связей шкал семьи с индексами ментального и психомоторного развития (т. е. с уровнем развития когнитивного контроля и контроля действий), чем у ДЗ. Для ДЗ близнецов, независимо от типа темперамента, характерно большее количество связей темперамента и шкал семьи, отражающих положительное эмоциональное отношение со стороны родителей и степень дистанцирова-

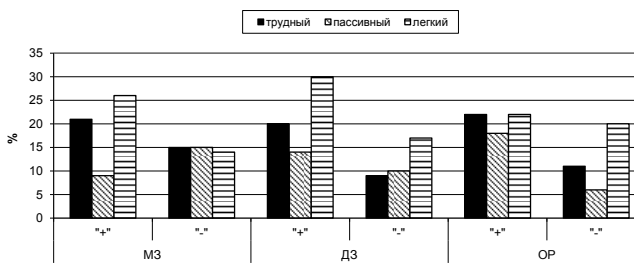


Рис. 1. Связи между эмоциональным контролем и типом семейного воспитания

ния от ребенка, а у МЗ близнецов большинство шкал темперамента связаны со строгостью матери и отца, т. е. с частотой и тяжестью наказания за проступки. У одиночно рожденных детей картина несколько противоречива. Как и у близнецов, наибольшее количество связей у них наблюдается со шкалами привития социальных навыков, строгости матери и отца, однако у пассивных ОР детей, как и у ДЗ близнецов, имеется также много связей со снисходительностью матери и любовью отца.

У близнецов с легким темпераментом с когнитивным контролем больше связаны шкалы, отражающие положительное эмоциональное отношение родителей к ребенку, а с контролем действий – также шкалы, отражающие родительское управление и контроль над поведением ребенка. С контролем действий и когнитивным контролем в группе трудных детей и у МЗ, и у ДЗ связи есть со шкалами контроля и управления поведением ребенка, и преимущественно отрицательные. При пассивном типе темперамента у близнецов для развития когнитивного контроля и контроля действий значимо положительное отношение к ним родителей. У трудных и пассивных ОР детей корреляции между когнитивным контролем, контролем действий и шкалами семьи единичны, а у легких детей имеются связи практически со всеми шкалами семьи, выделить преобладающие связи не представляется возможным.

В случае разделения детей по уровню развития когнитивного контроля получаем следующие результаты. У всех групп близнецов (ДЗ и МЗ, с высокими, низкими и средними значениями показателей когнитивного контроля) наибольшее количество значимых корреляций шкал темперамента имеется со шкалами, отражающими, с одной стороны, предписывающее и контролирующее, с другой стороны, карающее и запрещающее поведение. Относительно меньше корреляций у групп с высоким уровнем когнитивного контроля, и МЗ и ДЗ близнецов, особенно ДЗ. Нет различий, характерных для групп с разным уровнем эмоционального контроля, связанных с большей значимостью положительного эмоционального отношения к ребенку, для ДЗ близнецов. У ОР детей для всех уровней когнитивного контроля существенны привитие социальных навыков и строгость матери. При низком уровне когнитивного контро-

ля больше связей наблюдается со шкалами положительного отношения к ребенку, чем выше уровень когнитивного контроля в этой группе детей, тем больше связей имеется со шкалами, отражающими контролирующее, тренирующее, карающее поведение (строгость матери и отца, воспитание чистоплотности).

При делении детей по уровню развития контроля действий у близнецов больше всего связей обнаруживается в группах детей со средними и низкими показателями индекса психомоторного развития (в группе с высокими показателями детей мало, следовательно, мало значимых связей). Характер этих связей похож на тот, что был получен при делении детей по уровню развития когнитивного контроля. В целом, так же как и при разделении детей по уровню когнитивного контроля, более значимы характеристики строгого, ограничивающего, предписывающего, контролирующего родительского поведения, хотя здесь у ДЗ опять проявляется связь с положительным эмоциональным отношением матери, правда, только при среднем уровне развития контроля действий. У ОР детей, напротив, очень маленькой оказалась группа детей с низким уровнем развития контроля действий. В этой группе очень мало связей, больше всего их со снисходительностью матери. Как и в случае с когнитивным контролем, при среднем и высоком уровне развития контроля действий наиболее значимы шкалы контролирующего и запрещающего поведения (привитие социальных навыков, строгость матери и отца, тренинг чистоплотности).

Для проверки положения о том, что зиготность (как и близнецовость или одиночное рождение) оказывает влияние на то, каким образом дети воспринимают и преломляют родительские воздействия, была взята достаточно многочисленная в нашем исследовании группа детей с легким темпераментом, т. е. с удовлетворительным уровнем развития эмоционального контроля. Возрастная динамика корреляций между шкалами темперамента и шкалами семьи у детей с легким темпераментом выглядит следующим образом (рисунок 2) (плюсами и минусами обозначены столбики, показывающие количество положительных и отрицательных корреляций).

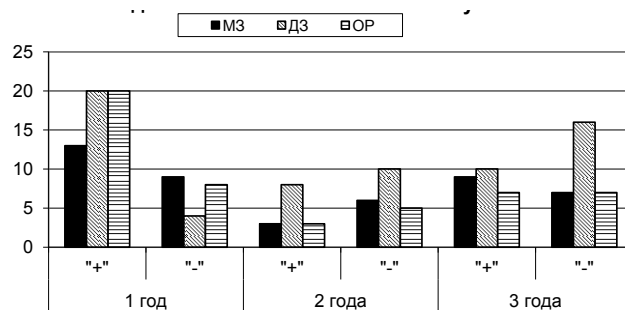


Рис. 2. Возрастная динамика связей между контролем поведения и семейным воспитанием у легких детей

Среди МЗ больше всего корреляций в 1 год, в 2 года их количество значимо меньше, в 3 года их число увеличивается, но не достигает уровня 1-го года. У ДЗ близнецов в 1 и 3 года примерно одинаковое достаточно большое количество связей между шкалами ребенка и шкалами семьи, в 2 года их значимо меньше, как и у МЗ. При этом в 1 год преобладают положительные корреляции, во 2-й год положительных и отрицательных корреляций примерно поровну, в 3-й год значимо преобладают отрицательные. У ОР детей динамика приблизительно такая же, как у МЗ близнецов.

При анализе связей средовых воздействий и проявлений эмоционального контроля оказалось, что у легких детей большую роль в формировании контроля поведения играет любовь матери, а в первые два года жизни – строгость обоих родителей, т. е. сочетание теплого отношения к ребенку и контроля над исполнением правил. Причем родительские воздействия в 1-й и 2-й год касаются баланса напряжения и настроения, а во 2-й год – ориентации ребенка на те или иные аспекты среды. У ДЗ близнецов в целом во 2-й год жизни родительское отношение действует в сторону усиления напряжения и связанных с этим состояний (так, например, со шкалой слабого напряжения у шкал семьи все связи во всех возрастах отрицательные), у МЗ оно выражено в меньшей степени. У ОР детей в 1-й год больше всего связей с привитием социальных навыков и строгостью обоих родителей, во 2-й год преобладание тех или иных аспектов родительского отношения выявить не удалось, в 3-й год большее значение приобретает положительное эмоциональное отношение к ребенку и воспитание чистоплотности (видимо, родители ОР детей больше, чем родители близнецов, уделяют внимание этому аспекту воспитания). В этой группе детей родительское воздействие на ранних этапах жизни ребенка (1-й год) охватывает практически все компоненты контроля поведения, а в эмоциональном контроле касается и баланса напряжения, и ориентаций ребенка, и настроения. Во 2-й год родительское влияние больше связано с контролем действий и с такими ориентациями ребенка, как неориентированные разрядки и самостимуляция (видимо, это те варианты проблемного поведения, которые вызывают у родителей ОР детей наибольшую озабоченность). В 3-й год жизни особенности семейного воспитания в большей мере коррелируют с таким более зрелым поведением ребенка, как ориентации на людей и предметы. Таким образом, можно предположить, что у ОР детей родители более или менее целенаправленно формируют более зрелые с точки зрения контроля поведения и более социально одобряемые формы поведения, что отражается в связях между особенностями родительского отношения и шкалами эмоционального контроля.

Кратко суммируя результаты этого исследования, можно отметить, что действительно про-

слеживается специфика связей родительского воспитания и контроля поведения у близнецов, моно- и дизиготных, и одиночно рожденных детей, а также у детей с разным уровнем развития тех или иных компонентов контроля поведения. В целом с развитием контроля поведения в большей мере связано регламентирующее, запрещающее, обучающее поведение родителей, что естественно и ожидаемо, исходя из самой сути этого явления. Более значительно по восприятию родительского воздействия различаются дети с разным уровнем эмоционального контроля, что также можно объяснить, если учесть, что эмоциональное восприятие и взаимодействие является самым ранним способом установления контакта между ребенком и взрослым и, естественно, в наибольшей мере специфицирует восприятие исходящих от взрослого воздействий. Конкретные особенности сочетания родительского воспитания и уровня развития контроля поведения в каждой группе детей нуждаются в дальнейшем анализе, с привлечением дополнительных данных.

Анализ возрастной динамики связей средового влияния и оценок темперамента на материале легкого типа темперамента подтверждает ранее полученные результаты, свидетельствующие о возрасте 18–24 месяца как кризисном для развития системы регуляции. Кризису в развитии контроля поведения в этом возрасте соответствует резкое падение количества связей между особенностями родительского воспитания и особенностями темперамента. Возможно, такая картина отражает начало автономии ребенка и рост его собственных регулятивных возможностей. Связь компонентов контроля поведения имеет различную возрастную динамику в зависимости от группы детей. У МЗ близнецов количество связей линейно увеличивается с возрастом, у ДЗ близнецов и одиночно рожденных детей на 2-ом году жизни количество связей меньше, чем в других возрастах, что может свидетельствовать о перестройке системы регуляции поведения и подтверждает кризисный характер возраста 1,5–2 года для развития регуляции. На это же указывает и возрастная динамика генетического и средового вклада в эмоциональный контроль поведения, где обнаружено падение оценок наследуемости в возрасте 18–24 мес. (Сергиенко, Виленская, 2004).

Ранее нами было показано, что на исследуемой выборке тип родительского воспитания, оцененный по методике «День ребенка», достаточно стабилен после 18 мес., т. е. стабилизация родительского отношения происходит как раз в период наибольшей (кризисной) изменчивости темперамента. С одной стороны, можно предположить, что родители интуитивно обеспечивают ребенку, переживающему кризисный этап психического развития, стабильную среду, облегчая задачу адаптации к ней. С другой, это мо-

жет свидетельствовать об известной ригидности родительских установок: изменчивость характера ребенка после 18–24 мес. указывает на его попытки «подстроиться» к уже сформировавшемуся родительскому отношению. Это предположение косвенно подтверждает тот факт, что на данный возрастной период приходится наименьшее количество корреляций шкал семьи со шкалами темперамента ребенка, по крайней мере у легких детей (Сергиенко, Виленская, 2004).

Возрастание числа корреляций между родительским поведением и характеристиками ребенка у ДЗ близнецов на 3-м году жизни может свидетельствовать о дифференциации связей в системе «родители–ребенок». На психологическом уровне это означает, скорее всего, формирование у ДЗ внутренней регуляции поведения, что в гораздо меньшей степени наблюдается у МЗ близнецов (у ДЗ – интеграция, но уже на новом уровне; можно предположить двустороннее влияние: родителей – на детей и детей – на родителей). Подобная интерпретация согласуется с нашими предыдущими результатами. Не очень понятными пока представляются данные по ОР детям, динамика связей у которых ближе к динамике МЗ близнецов в большей степени, чем ДЗ. Поскольку число связей между шкалами родителей и шкалами эмоционального контроля у них еще меньше, чем у МЗ, можно предположить, что они достаточно успешно формируют внутреннюю систему саморегуляции и уже мало зависят в возрасте 30–36 месяцев от внешней родительской регуляции их поведения.

Структура связей между отдельными компонентами контроля поведения различна в зависимости от их уровня развития. Различны и способы преломления средовых воздействий в разных группах детей. Это служит подтверждением того, что контроль поведения является индивидуально-своеобразным способом организации психологических ресурсов, а индивидуальные различия в уровне развития и его структуре связей могут рассматриваться как начальные этапы формирования индивидуальности.

Выводы

1. Связь компонентов контроля поведения имеет различную возрастную динамику в зависимости от группы детей. У МЗ близнецов количество связей линейно увеличивается с возрастом, у ДЗ близнецов и одиночно рожденных детей на 2-м году жизни количество связей меньше, чем в других возрастах, что может свидетельствовать о перестройке системы регуляции поведения и подтверждает кризисный характер возраста 1,5–2 года для развития регуляции. На это же указывает и возрастная динамика генетического и средового вклада в эмоцио-

нальный контроль поведения, где обнаружено падение оценок наследуемости в возрасте 18–24 мес.

2. Наиболее значительное влияние на контроль поведения оказывает общая среда, в том числе стиль семейного воспитания. Для когнитивного контроля и контроля действий более существенна связь с регулирующими, запрещающими, регламентирующими воздействиями со стороны родителей. Для эмоционального контроля у МЗ близнецов наблюдается такая же ситуация, у ДЗ близнецов большее значение имеет положительное эмоциональное отношение родителей к детям.
3. У ДЗ близнецов, имеющих адаптивный (легкий) тип темперамента, в 3-й год жизни происходит постепенная дифференциация системы «родитель – ребенок». Это подтверждает предположение о становлении у детей после кризиса 24 мес. собственных возможностей регуляции поведения. МЗ близнецы, у которых не наблюдается такой дифференциации, скорее всего, в большей мере опираются на внешние регуляторы поведения (родителей).
4. Родительское воздействие в семьях ОР детей направлено на формирование более зрелых с точки зрения контроля поведения и более социально одобряемых форм поведения, что отражается в связях между особенностями родительского отношения и шкалами эмоционального контроля.
5. Различия в структуре связей между компонентами контроля поведения и в характере средовых влияний в разных группах детей подтверждают положение о контроле поведения как индивидуально-своеобразном способе организации психических ресурсов.

Литература

Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 68–85.

Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения как развитие представлений об индивидуальности с позиций субъектно-системного подхода // XX мерлинские чтения. В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека: Материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции. 19–21 мая, 2005. Пермь. Ч. 1. С. 34–48.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Динамика изменений раннего психического развития: психогенетический и онтогенетический аспекты // Вестник РГНФ. 2004. № 4 (37). С. 105–117.

О ПРИМЕНЕНИИ СИСТЕМНО-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ПРЕНАТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

Ю. В. Ковалева (Москва)

В течение последних лет в лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е. А. Сергиенко проводится работа по интеграции изучения пренатального периода в общий контекст современных психологических исследований. Цель настоящей статьи – представить обзор работ, проводящихся в этой области в лаборатории и сформулировать основные положения разрабатываемого подхода.

Пренатальная и перинатальная психология – это области психологии, связанные с изучением не только закономерностей возникновения и функционирования психики плода и новорожденного, но и мотивов зачатия, психологии беременных, процессов, происходящих в системах «мать–дети»; «семья»; «семья, ожидающая рождения ребенка»; «семья новорожденного» и др. (Эйдемиллер, 2002). Психологические исследования в этой отрасли имеют ряд особенностей, обусловленных ее междисциплинарным положением: проблематика пренатальной психологии касается нескольких отраслей психологии (психологии развития, психологии личности, семейной психологии, психосоматики и др.) и медицины (акушерства, гинекологии, педиатрии). В связи с этим актуальным является определение границ проводимых исследований, их теоретической базы, собственно психологического подхода к исследованию проблем пренатального периода.

Анализ современных работ показывает, что основными особенностями зарубежных исследований в этой области является их ориентация на медицинскую и психотерапевтическую практику, а большая часть работ имеет узкую направленность и описательный характер. В таблице 1 представлен обзор публикаций «Журнала пренатальной и перинатальной психологии и здоровья» (*Journal of Prenatal & Perinatal Psychology and Health*) Ассоциации пренатального и перинатального здоровья Канады и США за 2006 г.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что всего несколько исследований тематически и методически можно отнести к сугубо научным психологическим работам. При формулировке проблематики исследований и описании результатов широко применяется психотерапевтический опыт, накопленный во время клинической и социальной работы с беременными. Распространенными являются такие методические подходы, как интервью и «case study». Это вполне оправдано особенностями выборки, так как при работе с беременными и членами их семей большая

численность экспериментальной группы не всегда является достижимой. В основе зарубежных исследований редко лежат фундаментальные вопросы психологии, продвижение в решении которых может быть связано с исследованиями пренатального периода. Как положительную сторону зарубежных работ необходимо отметить их ориентацию на актуальную проблематику.

Отечественные исследования, напротив, скорее относятся к данной области как к полигону для приложения различных теорий и расширению их объяснительных возможностей за счет рассмотрения проблематики применительно к новой сфере – пренатальной психологии. В последние годы наблюдается рост числа работ в таких разделах пренатальной психологии, как психология материнства; психологические состояния в период беременности; психофизиология беременности; психосоматические нарушения и осложнения во время беременности; психотерапия беременности; проблемы послеродового периода, младенчества и раннего возраста; психологическое здоровье семьи. Разрабатываются ключевые понятия исследуемой отрасли знания: «внутренняя материнская позиция» (Николаева и др., 2005); «внутренняя картина беременности» (Нечаева, Штрахова, 2005); «психологическая готовность к материнству» (Мещерякова, 2000); «родительское отношение» (Варга, 2001; Брутман, 1997) и т. д. Отечественные исследования представляются более фундаментальными, однако в них зачастую не учитывается специфика ситуации беременности, требующая для своего объяснения специального теоретико-методического подхода.

Принимая во внимание важность любой информации в столь мало изученной области, мы в качестве основной стратегии исследований определили максимально полный анализ всех условий, отражающих особенности ситуации вынашивания.

1. Ситуация беременности рассматривается нами как *естественная модель трудной жизненной ситуации*, критериями которой являются: превышение адаптационных возможностей; особое отношение к обстоятельствам (их личностный смысл); изменения в системе отношений; невозможность достижения поставленных целей; ролевая неопределенность и перегрузка; неполное использование собственных потенциалов; проблемы со здоровьем (Анцыферова, 1994; Лазарус, 2001). Кардинальные изменения, происходящие в организме, психике и системе отношений женщины во время беременности, позволяют в полной мере назвать этот жизненный период трудным. К специфике ситуации беременности относятся

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 10-06-00260а.

Таблица 1
Тематический обзор публикаций в JPPPH 2006 г.

Тема	Область	Методы	Выводы
Преждевременные роды	Гинекология, акушерство, психотерапия	Описание клинических случаев (4 случая)	Развитие контакта с плодом – один из способов предупреждения преждевременных родов
Подготовка к родительству	Психотерапия	Описание психотерапевтической практики	
Психологическое сопровождение родов	Психология и акушерство	Интервью рожениц	Эмоциональная поддержка со стороны акушерки способствует благополучному протеканию родов
Осложнения беременности	Медицина	Теоретический обзор и выдвижение гипотезы	Новое понимание преэклампсии как конфликта между материнским организмом и потребностями мозга плода, активно развивающегося во вторую половину беременности
Прерывание беременности	Психология, медицина	Обзорная Статья	Обсуждается понятие «сознательный аборт» как аборт, связанный не с несвоевременной беременностью, а с другими причинами (отвержение деторождения)
Посттравматический стресс	Психология, медицина	Интервью 8-и израильских женщин, переживших теракты	Беременность как стрессирующий фактор не будет способствовать ретравматизации в случае достаточной эмоциональной поддержки
Развитие ребенка	Психология	2 опросника – естественная звуковая среда матери во время беременности и лингвистическое и коммуникативное развитие младенцев	Фактор, имеющий наибольшую связь со способностями ребенка, – коммуникативная активность матери по отношению к плоду
Подготовка к родительству	Психология, клиническая психология	Два интервью, посвященных психологическим аспектам и внутриспсихической динамике родительской идентичности: до родов и после родов (25 мужчин)	
Проблемы питания	Здравоохранение	Обзорная статья	Обсуждается связь питания и проникновения химических веществ, содержащихся в продуктах, в среду матки и их долговременное влияние на здоровье

гормональная перестройка, повышенная нагрузка почти на все системы организма, формирование новых мозговых доминант, особые психические состояния, необходимость адаптации системы ценностей, планов и установок к новой ситуации, изменение социального и материального статуса, организации семейной жизни (Захаров, 1998; Норвиц, Шордж, 2003). Подобная трансформация требует мобилизации индивидуального ресурса для совладания с новыми условиями и обеспечения поведения, соответствующего задачам вынашивания.

Изучение особенностей самоорганизации во время беременности осуществляется нами в рамках разработки *концепции контроля поведения как основы саморегуляции*. Одним из теоретических оснований этой концепции является *субъектный подход*. Понимание субъекта как обладающего способностью к согласованию собственных внутренних ресурсов и специфических для конкретной ситуации внешних условий позволяет раскрыть сущность этой характеристики (Брушлинский, 2003). Интегративная характеристика субъекта – контроль поведения – является системным образованием, объединяющим когнитивный, эмоциональный и волевой ресурсы, направленные на изучение ситуации, формирование отношения к ней и реализацию необходимых или возможных действий (Сергиенко, 2005).

Одно из наших исследований было направлено на изучение особенностей контроля поведения при благополучной и неблагополучной беременности. Эти две ситуации рассматривались как результат реализации женщиной собственных возможностей по самоорганизации (Ковалева, 2004). Полученные экспериментальные данные показывают, что благополучное течение беременности, в отличие от неблагополучного, связано как с уровнем развития отдельных регуляторных способностей (рисунок 1), так и с их более высокой степенью согласования между собой, личностными качествами и предшествующим жизненным опытом.

Необходимо отметить, что и уровень развития регуляторных качеств, и характер их согласования имеют особенности, отражающие именно условия беременности. Например, нами обнаружено, что в группах женщин с различным течением беременности преобладает низкий и средний уровень таких показателей когнитивного контроля, как «планирование» и «самостоятельность». Снижение этих показателей во время беременности можно объяснить следующим образом. Планирование во время беременности не является необходимым звеном в контуре саморегуляции, так как практически все этапы и процессы во время беременности предопределены и не могут быть специально спланированы. Более важными являются другие регуляторные процессы, предусма-

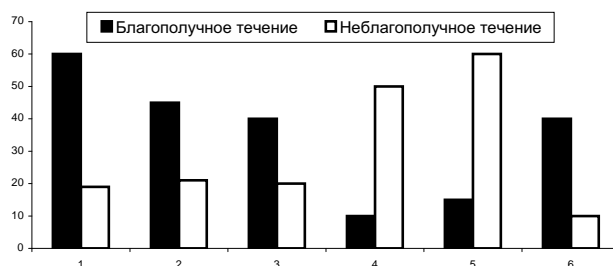


Рис. 1. Различия в уровне показателей контроля поведения женщин с различным течением беременности
1 – Моделирование, 2 – Оценка результата, 3 – Общий уровень регуляции, поведения, 4 – Реактивная тревожность, 5 – Личностная тревожность, 6 – Контроль за действием при неудаче.

тривающие организацию необходимого для вынашивания поведения и его гибкую перестройку в случае необходимости.

Низкий уровень самостоятельности объясняется особым психическим и социальным статусом, в котором находится женщина в этот период. Повышение сензитивности, эмоциональная лабильность и изменение физического самочувствия приводят к обоснованной зависимости от помощи родственников и необходимости строгого выполнения медицинских рекомендаций.

В рамках разработки концепции контроля поведения как основы саморегуляции и изучения его роли во время беременности были получены данные о связи его составляющих с показателями психических состояний, возникающих во время вынашивания. В качестве основы для анализа психических состояний была выбрана концепция «неравновесных состояний» А. О. Прохорова (Прохоров, 1998). В группе с более высоким уровнем развития составляющих контроля поведения течение беременности связано с возникновением психических состояний, характеризующихся активностью психических процессов, позитивностью и легкостью переживаний, стабильностью поведения. В группе с менее высоким уровнем развития составляющих контроля поведения течение беременности сопровождается возникновением психических состояний низкой степени активности, пассивностью переживаний и непоследовательностью поведения. Таким образом, удалось получить более дифференцированные данные о согласовании когнитивной, эмоционально и волевой сфер во время беременности (Ковалева, 2006б).

2. Ситуация беременности рассматривается нами в качестве *важного этапа на жизненном пути как самой женщины, так и семьи в целом*. Мы понимаем это событие как актуализирующее личностные качества, установки и представления членов семьи, а также процессы, на основе которых возможно появление качественно новой семейной организации. Другими словами, во вре-

мя беременности не только женщина выступает как субъект этого процесса, но и супружеская пара, и расширенная семья становятся коллективными субъектами, определяющими собственной динамикой условия вынашивания (Ковалева, 2006а).

В качестве примера можно привести проведенный нами корреляционный анализ между показателями будущих родителей (20 пар, ожидающих ребенка). Так реактивная и личностная тревожность будущих отцов вносит различный вклад в организацию поведения беременных (таблица 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями контроля поведения и личностных качеств будущих родителей

Показатели мужа	Показатели жены
Реактивная тревожность	Реактивная тревожность $r(s) = -0,55^*$
	Оценка результата $r(s) = 0,43^*$
	Самостоятельность $r(s) = 0,47^*$
	Интернальность в достижениях $r(s) = 0,43^*$

Согласно литературным данным, тревожность во время беременности характерна не только для женщин, но и для мужчин. Основными причинами этого состояния являются новые обстоятельства жизни, отношений и высокая значимость такого события, как появление ребенка (Крайт, 2000). Таким образом, реактивная тревожность может свидетельствовать о вовлеченности будущих отцов в ситуацию беременности. Это, предположительно, создает ресурс поддержки и, в свою очередь, компенсирует реактивную тревожность будущих матерей, способствует проявлению их активности и самостоятельности. Личностная тревожность, напротив, свидетельствует о неуверенности мужчины в широком круге ситуаций. Возможно, личностно тревожные мужчины сами склонны искать поддержку у близких, что может отвлекать их жен от насущных проблем беременности, приводить к конфликту ролей и ожиданий.

Анализ раннего семейного опыта будущих отцов позволяет предположить, что негативный детский опыт также накладывает отпечаток на организацию их поведения во взрослой жизни (таблица 3).

Такие стили родительского отношения, как «отвержение» и «маленький неудачник», создают основу для негативной самооценки ребенка, которая во взрослой жизни проявляется в виде неуверенности в собственных силах, недостаточной компетентности, зависимости. У мужчин с такими качествами может оказаться недостаточно собственного ресурса для оказания поддержки другому человеку в трудной ситуации. В семье, ожидающей ребенка, подобный дефицит содействия

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями представлений о раннем детском опыте мужчин и показателями контроля поведения их жен

Показатели мужа	Показатели жены
Отвержение	Реактивная тревожность $r(s) = -0,55^*$
	Общий уровень регуляции поведения $r(s) = -0,55^*$
Маленький неудачник	Реактивная тревожность $r(s) = 0,47^*$
	Оценка результата $r(s) = -0,62^*$

способен сказаться на уровне тревожности и общей регуляции поведения беременных.

3. Наконец, мы рассматриваем условия протекания беременности *в качестве условий среды*, в которой происходит формирование психики плода. Опыт соответствия и несоответствия потребностей плода и обстоятельств вынашивания является основой развития базовых форм поведения и способностей по его регуляции.

Таким образом, в фокусе наших исследований оказываются индивидуальные характеристики младенцев первых лет жизни – темпераментальные показатели, уровень ментального, моторного и поведенческого развития. Нами показано, что у детей, рожденных после благополучной беременности, более высокий уровень показателей ментального, эмоционального и поведенческого развития (рисунки 2, 3). В группе таких детей также преобладают более адаптивные типы темперамента (Ковалева, 2004).

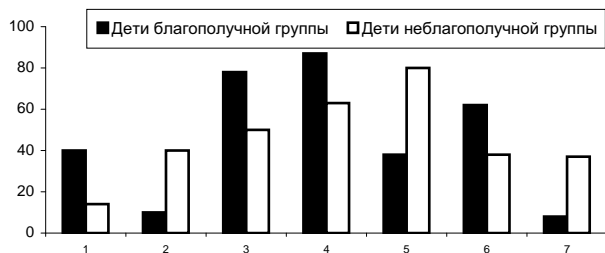


Рис. 2. Различия в уровне показателей психического развития детей

1 – Ментальное развитие, 2 – Неоптимальный общий уровень развития поведения, 3 – Эмоциональная регуляция, 4 – Моторный контроль, 5 – Пассивность, 6 – Иммитация матери, 7 – Автономность.

Принятый нами подход можно назвать системно-субъектным, т. е. направленным на изучение собственных внутренних механизмов поведения человека в их связи с внешними условиями, отношениями и опытом. Внимание, направленное на ось «семья–женщина–ребенок», позволяет объединить эволюционный, психологический и экзистенциальный аспекты при анализе получаемых результатов, что способствует более полному пониманию целей и задач беременности

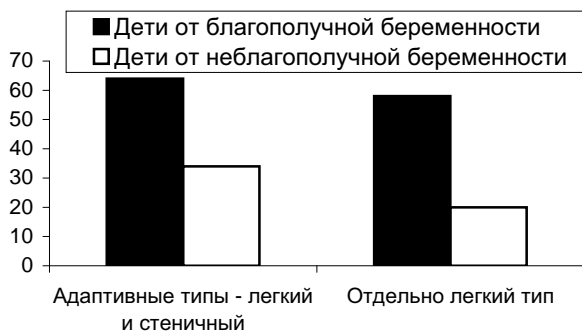


Рис. 3. Типы темперамента детей, рожденных женщинами с различным течением беременности

и позволяет отойти от традиционных или стереотипных трактовок некоторых известных феноменов этого периода.

Литература

- Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
- Брутман В. И., Радионова М. С. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 7. С. 38–47.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.
- Варга А. Я. Системная семейная терапия. СПб., 2001.
- Захаров А. И. Ребенок до рождения. СПб., 1998.
- Ковалева Ю. В. Контроль поведения при различном течении беременности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Ковалева Ю. В. Психические состояния и контроль поведения во время беременности // Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 6 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2006а. С. 401–419.
- Ковалева Ю. В. Регуляция поведения в семье в период ожидания ребенка // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006б. Т. 1. № 1.
- Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
- Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб., 2001.
- Мещерякова С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
- Николаева В. В., Арина Г. А., Айвазян Е. Б. Структура и содержание внутренней материнской позиции у беременных женщин // Медико-психологические аспекты современной пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии: Книга материалов V Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии

с международным участием «Через интеграцию наук – к сохранению репродуктивного здоровья семьи». М., 2005.

Нечаева М. А., Штрахова А. В. Об интрацептивных механизмах формирования чувственного пласта внутренней картины беременности // Медико-психологические аспекты современной пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии: Книга материалов V Всероссийского конгресса по пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии с международным участием «Через ин-

теграцию наук – к сохранению репродуктивного здоровья семьи». М., 2005.

Норвитуц Э. Р., Шордж Д. О. Наглядные акушерство и гинекология. М., 2003.

Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения как психологический механизм саморегуляции субъекта // Ежегодник Российского психологического общества. Специальный выпуск. М., 2005. Т. 1. С. 225–226.

Системная семейная психотерапия / Под ред. Э. Г. Эйдемиллера. СПб., 2002.

СТАНОВЛЕНИЕ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО, ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Д. С. Корниенко (Пермь)

Исходные теоретические положения

Процесс становления и развития психики традиционно находится в фокусе психологических исследований. В последнее время особый интерес вызывает развитие когнитивных функций как необходимого компонента в процессе социализации ребенка. Способность распознавать ментальные состояния (эмоции, намерения, желания) других людей лежит в основе социального понимания. Необходимым условием совершенствования социального понимания и психики в целом является осознание того, что каждый человек имеет собственное видение мира, свои намерения, убеждения, мнения, мысли, чувства, собственную модель психического (Д. Примак, Д. Вудрафф). Модель психического является внутренней ментальной структурой, интенсивно развивающейся в дошкольном возрасте и определяющей процесс социализации, понимание своего собственного «Я» и «Другого» (Сергиенко, 2002).

Этот процесс начинается с самого рождения, с выделения ребенком человека как центральной фигуры окружающего мира, адресации им своих потребностей именно человеку, обмена с ним первичными коммуникациями (псевдиологии). На определенном возрастном этапе ребенок начинает действовать как «агент», носитель психического, коммуницирующий с такими же «агентами» и усваивающий простейшие правила социального взаимодействия и роли. И наконец, формируется способность сопоставлять свой внутренний мир и психический мир других людей, что дает возможность не только понимать Других и собственное «Я», но и по-новому организовывать свое поведение, ожидания, действия, прогнозировать их последствия (Сергиенко, 2002, 2004, 2005).

Работы, выполненные в русле модели психического, направлены на раскрытие того, как орга-

низованы знания детей о психических состояниях и феноменах; каким образом эти знания определяют их поведение; как они связаны с непосредственными перцептивными впечатлениями; каким образом дети понимают поведение других людей.

Исследования, проведенные в данном направлении, позволили выделить основные уровни организации представлений о психическом. Однако все еще отсутствует единство мнений по этому вопросу. Разные авторы предлагают отличные друг от друга модели развития. Например, К. Бартч и Г. М. Вельман выделяют в развитии модели психического три основных уровня – от становления психологии желаний до психологии предсказаний (Bartsch, Wellman, 1995). И. Пернер описывает ступени развития ментальных моделей, которые формируются в первые четыре года (Perner, 1991). Детальная картина уровневого развития модели психического представлена в работе П. Гарденфорса (Gardenfors, 2003). Автор утверждает, что единственная возможность понять отличия между внутренним миром животных, детей, взрослых и бесконфликтно интерпретировать различные знания – это эволюционный подход к исследованию становления модели психического.

Понимание психического мира других людей сводится не только к когнитивным аспектам. Многие авторы указывают на то, что понимание эмоций – более адекватная задача для маленьких детей. Исходя из этого, можно полагать, что именно в этой области можно обнаружить более ранние признаки модели психического у детей. Понимание детьми эмоций других людей связано с пониманием своих собственных эмоций (Лафренье, 2004). В экспериментальных исследованиях М. Чандлера, Т. Раффмана, В. Содиан было установлено, что дети с 3–4-летнего возраста начинают понимать, что люди имеют свои убежде-

ния и мнения, которые определяют их поведение. В этом возрасте дети постигают значение веры и доверия; они начинают манипулировать доверием, врать и обманывать.

Большинство исследователей, работающих в русле парадигмы модели психического, пришли к заключению, что 4-летние дети обладают внутренними репрезентациями психического других людей, отличными от их собственного психического, следовательно, способны понимать психические феномены. Однако Е. А. Сергиенко указывает на то, что в этом возрасте только начинает формироваться «представление о том, что собственное психическое отлично от психического других людей». Отсутствие этой способности у 3-летних детей, говорит о существовании в этом возрасте «дефицита модели психического». Вершины своего развития в дошкольном возрасте модель психического достигает в 5–6 лет. Доказательством этого является то, что 5–6-летние дети способны сопоставлять свой внутренний мир с психическим миром другого человека (Сергиенко, 2004, 2005).

Основной задачей нашего эмпирического исследования было подтверждение данных, полученных в лаборатории Е. С. Сергиенко относительно феномена модели психического, и изучение взаимосвязи между пониманием детьми дошкольного возраста психических феноменов, уровнем их интеллекта и личностными особенностями.

Эмпирическое исследование проводилось в 2005–2006 гг. совместно с дипломницей Е. И. Ивановой.

Описание выборки

В качестве испытуемых выступили дети, посещающие Муниципальное дошкольное образовательное учреждение (г. Пермь; г. Чернушка Пермского края). Общая выборка составила 60 чел. и была выровнена по половому составу. Возрастной состав выборки – 3–6 лет: по 20 чел. 3- и 4-летние дети и по 10 чел. 5- и 6-летние.

Исследование проводилось в специально организованном кабинете, в индивидуальном порядке.

Методики исследования

В процессе исследования нами были использованы следующие методики:

- методики диагностики модели психического (Лебедева, Прусакова, Сергиенко, 2004);
- экспериментальные задачи на понимание обмана: активные (ребенок выступает в роли обманщика) и пассивные (ребенок наблюдает за ситуацией обмана) условия.
- задачи на понимание ментального мира, ориентированные на выявление понимания принципа «видеть – значит знать» и представления об интенции человека по движению его глаз;

- задача на распознавание и понимание эмоций по рассказам и по картинкам, сконструированная на основе работ Е. А. Сергиенко и ее коллег;
- для диагностики умственного развития использовалась методика «Прогрессивные матрицы» Дж. Равенна (детский вариант);
- в целях диагностики личностных особенностей применялась методика Р. Жилия.

Результаты исследования

Последовательно рассмотрим понимание детьми психических феноменов и развитие модели психического.

Понимание обмана

Результаты решения задач на понимание обмана представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты выполнения задач на понимание обмана детьми 3–6 лет

Задачи	Обе задачи	Выполнение одной задачи «Активные условия»	Выполнение одной задачи «Условия наблюдателя»	Ни одной задачи
Наше исследование 2005–2006 гг.				
3 года (n = 20)	3 (15%)	1 (5%)	1 (5%)	15 (75%)
4 года (n = 20)	10 (50%)	1 (5%)	1 (5%)	8 (40%)
5 лет (n = 10)	8 (80%)	0	1 (10%)	1 (10%)
6 лет (n = 10)	6 (60%)	4 (40%)	0	0
Исследование Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой и др. 2004–2006 гг.				
3 года (n = 7)	1 (15%)	0	0	6 (86%)
4 года (n = 13)	4 (31%)	1 (8%)	2 (15%)	6 (46%)
5 лет (n = 13)	5 (38%)	1 (8%)	3 (23%)	4 (31%)
6 лет (n = 10)	10 (100%)	0	0	0

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что из двадцати 3-летних детей с обоими экспериментальными условиями справились 3 чел.; 2 ребенка смогли решить только одну из задач на понимание обмана. Это говорит о том, что в возрасте трех лет только некоторые дети способны понимать обман – и в активных условиях, и в условиях наблюдателя. Однако большинство детей не выбирают соответствующего ключа к разгадке (красный мячик в активных условиях) и не понимают, как он будет влиять на мнение персонажа в условиях наблюдателя. Обработка данных с помощью фи-критерия позволяет констатировать, что ста-

статистически значимые различия обнаруживаются только между детьми 4 и 5 лет ($\varphi = 1,66, p \leq 0,05$). При сравнении других возрастов различия незначимы, однако явное процентное превосходство в выполнении задач наблюдается у более старших детей (5–6 лет). В отличие от 3-летних, большинство 4-летних (50%), 5-летних (80%) и 6-летних (60%) детей справились либо с одной, либо с обеими задачами. Это говорит о том, что начиная с 5 лет дети способны отделить свои представления от мнений других и использовать ключи (средства) для обманных действий. В возрасте 5–6 лет дети способны к совершению обманных действий и понимают, что обман может привести к формированию неверных мнений. Это позволяет предположить, что у них сложилась первичная система взаимосвязанных ментальных моделей – модель психического.

Различия при выполнении задач между 3–4-летними и 5–6-летними детьми связаны со способностью понимать обман как источник неверного мнения и при нахождении в активной роли обманщика, и при наблюдении за фактом обмана. В возрасте 3 лет дети еще не способны к совершению и пониманию обмана, а дети 5 лет уже могут и сами использовать средства обмана. У детей 3 лет еще не сформирована способность понимать, что другой человек может иметь свое мнение, отличное от их собственного. В 5 лет дети прекрасно понимают, что обман приводит другого человека к неверному мнению.

Наши результаты согласуются с данными Е. А. Сергиенко и Е. И. Лебедевой (Сергиенко, Лебедева, 2004) в том, что 3-летние дети в основном не способны к обманным актам и не понимают связи обмана и неверного мнения, что обусловлено у них дефицитом модели психического.

Интерес представляет тот факт, что в возрасте 6 лет не все дети справились с решением задач. Возможно, причиной этого может являться сниженный интеллект, на что указывает Е. И. Лебедева (Лебедева, 2006), или малая выборка.

Понимание ментального мира

Результаты выполнения детьми задач на понимание ментального мира представлены в таблице 2.

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать вывод, что 6 из 203-летних детей и 12 из такого же числа 4-летних справились хотя бы с одной из двух задач. Большинство детей, начиная с 4 лет, понимают условия задачи – что мальчик хочет те конфеты, на которые смотрит, а не те, которые нравятся им самим, тогда как в 3 года такое понимание отсутствует. В возрасте 3–4 лет дети еще не понимают, что та девочка, которая смотрит в коробку, знает, что находится в ней, а та, которая просто держится за коробку, не знает этого. 4-летние дети значительно лучше, чем 3-летние, выполнили зада-

Таблица 2
Результаты решения задач
на понимание ментального мира детьми 3–6 лет

Задачи	3 года (n = 20)	4 года (n = 20)	5 лет (n = 10)	6 лет (n = 10)
Обе задачи	2 (10%)	6 (30%)	7 (70%)	7 (70%)
Понимание того, что хочет человек по движению его глаз	3 (15%)	5 (25%)	3 (30%)	2 (20%)
Понимание принципа «видеть – значит знать»	1 (5%)	1 (5%)	0	1 (10%)
Ни одной задачи	14 (70%)	8 (40%)	0	0

чу на понимание желаний человека по движению его глаз, но и те, и другие не справились с задачей на понимание принципа «видеть – значит знать». Однако статистически значимых различий между возрастными группами в понимании обеих или отдельных задач нет. Вместе с тем значимое различие обнаруживается между 3- и 4-летними, не решившими задачи ($\varphi = 1,94, p \leq 0,05$). Это подтверждает, что развитие понимания ментального мира происходит начиная с 4 лет.

В 5–6 лет все дети справились либо с одной из двух задач, либо с обеими задачами. Эти результаты говорят о том, что в возрасте 5–6 лет дети понимают, что глазной контакт является источником информации о желаниях человека (задача на понимание того, что хочет человек по движению его глаз). А в задаче на понимание принципа «видеть – значит знать» они уже способны делать вывод относительно осведомленности или неосведомленности персонажа на основе того, видит ли он объект или просто находится рядом с ним. Отсутствие статистических различий в данных возрастах и наличие таких различий по невыполнению задач в возрасте 3–4 лет позволяет предположить, что понимание направления взгляда формируется к 5 годам.

Понимание эмоций

В задачах на понимание эмоций анализировалось умение детей распознавать эмоции – радость, печаль, страх, гнев, удивление.

В возрасте 3 лет с задачами на понимание эмоций (распознавание эмоций по схематическому изображению лиц и на основе рассказов) справились 5 детей из 20, причем в выборке 4-летних детей 9 из 20 выполнили обе задачи и 2 чел. – одну из задач на распознавание эмоций. Статистические различия обнаружены только между детьми 5 и 6 лет ($\varphi = 1,44$) при $p \leq 0,07$.

Дети 3 и 4 лет по схематическому изображению лучше распознали эмоции радости и печали, чем страха, гнева, удивления. 3-летние дети вообще не распознали удивления и гнева, а 4-летние

Таблица 3

Результаты распознавания эмоций детьми 3–6 лет

Задачи	3 года (n = 20)	4 года (n = 20)	5 лет (n = 10)	6 лет (n = 10)
Обе задачи	5 (25%)	9 (45%)	10 (100%)	9 (90%)
Распознавание эмоций по схематичному изображению лиц	0	1 (5%)	0	1 (10%)
Распознавание эмоций на основе рассказов	0	1 (5%)	0	0
Ни одной задачи	15 (75%)	9 (45%)	0	0

справились с этой задачей только в 20% случаев. При предъявлении рассказов ситуация изменилась: дети этого возраста уверенно распознают положительные и отрицательные эмоции за исключением удивления.

Обнаружены также статистически значимые различия среди не решивших задачи ($\varphi = 1,97$, $p \leq 0,05$), что позволяет утверждать, что возраст 4 года является переходным в понимании эмоций. Возможно, причина этого заключается в том, что у детей расширяется сфера взаимодействия, контактов и это позволяет им накапливать опыт как собственных эмоциональных переживаний, так и наблюдений за их проявлениями у других.

Анализируя полученные результаты, можно предположить, что в возрасте 3–4 лет ведущим для понимания эмоций является ситуация, определяющая причину переживания. В 5–6 лет дети одинаково распознают и дифференцируют положительные и отрицательные эмоции по схематичному изображению и на основе рассказов. Таким образом, в этом возрасте у них начинает формироваться способность распознавать внешние проявления эмоций, независимо от ситуации, а также прогнозировать, какую эмоцию сможет вызвать та или иная ситуация.

Приведенные выше факты согласуются с данными, полученными в работах О. А. Прусаковой и Е. А. Сергиенко (Прусакова, Сергиенко, 2004, 2005), в том, что выполнение задач на распознавание эмоций уже происходит в 3 года, нарастает к 4 годам и с 5 лет понимание эмоций не вызывает затруднений.

Проведенный анализ показывает, что все четыре группы отличаются друг от друга в понимании психических феноменов. В 3–4 года и в 5–6 лет существуют разные уровни развития модели психического, позволяющие по-разному организовывать свое повседневное поведение и понимать социальные взаимодействия. Это свидетельствует о том, что в возрасте 3–4 лет не все дети способны к пониманию психических феноменов. Обусловлено это тем, что в 3 года у детей существует дефицит модели психического, а у 4-летних

детей эта способность только начинает появляться. Способность понимать психический мир других людей формируется к 5 годам. В 5–6 лет дети уже способны к сопоставлению своей модели психического с моделями психического других людей.

Данные факты в определенной мере согласуются с результатами исследования Э. И. Маствилискер, описанными в «Очерке теории темперамента» В. С. Мерлина (см. Маствилискер, Мерлин, 1973; Маствилискер, 1976). Так, было установлено, что дети в возрасте до 5–6 лет в большинстве своем диагностируются как экстравертированные, а уже с 6–7 лет – как экстраверты и интроверты. В связи с этим можно предположить, что интроверсия формируется в определенной мере под влиянием развития модели психического. Так как интроверсия характеризуется как обращенность в свой внутренний мир, то для ее существования необходимо, чтобы этот внутренний мир появился.

Возрастные различия в личностных свойствах

Далее рассмотрим различия в личностных особенностях детей с различной успешностью решения задач на понимание психических феноменов.

Одной из задач нашего исследования является установление различий в личностных свойствах у детей, по-разному справляющихся с задачами на понимание психических феноменов. Для этого нами были использованы t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна–Уитни. В качестве группирующей переменной в исследовании выступала успешность решения хотя бы одной задачи. Таким образом, анализ результатов показывает, что в каждой возрастной когорте оказались представлены две группы – решившие и не решившие задачи. Личностные особенности 3-летних детей не рассматривались, так как работа с используемой нами методикой Р. Жили вызывала у большинства из них трудности.

В 4-летнем возрасте значимые различия обнаружены по свойствам «отгороженность» ($t = 2,54$, $p \leq 0,02$) среди решивших (2,54) и не решивших (5,33) задачи на понимание обмана и «конфликтность, агрессивность» ($t = 2,52$, $p \leq 0,02$) среди решивших (2,25) и не решивших (3,41) задачи на понимание эмоций. В качестве интерпретации этих фактов можно предложить следующее: понимание эмоций и обмана являются феноменами, связанными с осознанием собственной позиции во взаимодействии (обман) и опытом контактов с другими людьми (эмоции). В связи с этим дети, имеющие более позитивный опыт принятия в группе сверстников и взрослых, способны встать на позицию другого и лучше разбираются в экспрессивных составляющих взаимодействия. Возможно, что в данном примере мы наблюдаем связь модели психического и личностных

свойств как проявления взаимовлияния когнитивной и личностной сфер индивидуальности.

В выборке 5-летних детей, в силу большого числа выполнивших задания, разделить на группы решивших и нерешивших удалось по обеим задачам на понимание обмана и по задаче на принцип «видеть – значит знать». Однако значимых различий в этих группах не выявлено.

Выборка 6-летних детей, как наиболее успешных в решении задач, была разделена только по критерию решения задачи на понимание обмана в активных условиях и задач на понимание ментального мира. Обнаружено только одно различие ($t = 2,53, p \leq 0,04$) в группах решивших (3,77) и не решивших (2,00) задачу на понимание принципа «видеть – значит знать» – по свойству «любопытность». И хотя это различие между девятью и одним испытуемым, можно предположить, что дети, проявляющие большую активность в освоении окружающего мира, легче понимают, что другой человек может знать то, что не знают они.

Возрастные различия в показателях интеллекта

Далее приведем описание различий по показателям интеллекта по тесту Дж. Равена.

В 3 года различия в показателях интеллекта обнаруживаются при формировании групп по показателям решения каждой задачи на понимание обмана и ментального мира. Анализ результатов решения задач на понимание обмана позволяет констатировать, что дети, понимающие каждое или оба условия, демонстрируют более высокие показатели по субтестам и общему баллу (при $p \leq 0,01$) (таблица 4).

В задачах на понимание ментального мира аналогичная ситуация, но различия по субтесту «дифференциация» и общему баллу интеллекта не выявлены.

В целом картина различий в показателях интеллекта по всем возрастным группам относительно однородна: дети, лучше справляющиеся с задачами, демонстрируют более высокие оценки по субтестам и общему баллу. Вместе с тем есть

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа по группам решивших и не решивших задачу на понимание обмана в активных условиях у 4-летних детей

	Решившие задачу	Не решившие задачу	t-значение	P
Дифференциация (A)	6,80	4,20	3,95	0,001
Идентификация (Ab)	6,80	4,40	3,27	0,001
Аналогии (B)	6,20	4,27	3,13	0,01
Общий балл	5,80	3,87	4,17	0,001

некоторые особенности: в группе 4- и 5-летних детей нет различий у решивших и не решивших задачи на понимание ментального мира, а у 6-летних различия обнаружены по задачам на понимание обмана в активных условиях и понимание принципа «видеть – значит знать».

Полученные результаты согласуются с данными, полученными Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой, О. А. Прусаковой. Так, в их исследованиях было показано, что дети с типичным развитием значительно отличаются от своих сверстников с аутизмом и сниженным интеллектом. Наши данные также свидетельствуют, что более высокое интеллектуальное развитие связано с более дифференцированной моделью психического у детей с нормативным развитием.

Выводы

1. Существует динамика в формировании модели психического в возрасте от 3 до 6 лет. В возрасте 3–4 лет не все дети способны к пониманию психических феноменов. Это обусловлено тем, что в 3 года у детей существует дефицит модели психического, а в возрасте 4 лет эта способность только начинает появляться; способность понимать психическое других людей формируется к 5 годам. В 5–6 лет дети уже способны к сопоставлению своей модели психического с моделями психического других людей. Своеобразной границей является возраст 5 лет; именно на этом возрастном этапе начинается понимание большинства психических феноменов, хотя и не у всех детей. Указанные факты согласуются с данными Э. И. Маствилискер о развитии темперамента, что позволяет предположить, что ребенку, для того чтобы обратиться в свой внутренний мир, необходим соответствующий уровень его сформированности.
2. Существуют возрастные различия в личностных свойствах у детей с разным уровнем понимания психических феноменов, что говорит о связи модели психического и личностных свойств как проявления взаимовлияния когнитивной и личностной сфер индивидуальности. 4-летние дети, имеющие более позитивный опыт принятия в группе сверстников и взрослых, способны встать на позицию другого человека и лучше разбираются в экспрессивных составляющих взаимодействия. В 6 лет более любопытные дети легче понимают, что другой человек может знать что-то, что не знают они (т. е. понимают ментальный мир другого человека).
3. При рассмотрении различий по интеллекту обнаруживается относительно однородная картина: дети со сформированной моделью психического демонстрируют более высокие результаты по интеллекту. Эти факты согласу-

ются с данными, полученными Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедевой, О. А. Прусаковой относительно детей с типичным развитием и детей с аутизмом.

Литература

Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб., 2004.

Лебедева Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Лебедева Е. И., Сергиенко Е. А. Развитие модели психического в норме и при аутизме // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М., 2004. С. 294–331.

Маствилискер Э. И. Развитие темперамента у детей // Очерк теории темперамента / Под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1973. С. 222–261.

Маствилискер Э. И. Устойчивость и изменчивость темперамента в возрастном развитии ребенка // Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе: Тезисы Всероссийского симпозиума. М., 1976. С. 42–44.

Прусакова О. А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Прусакова О. А., Сергиенко Е. А. Репрезентация эмоций в дошкольном возрасте // Исследования

по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко М., 2004. С. 332–350.

Сергиенко Е. А. Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. М., 2000. С. 184–203.

Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М., 2002. С. 270–309.

Сергиенко Е. А. Модель психического (theory of mind) как ментальный механизм становления субъектности // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 206–225.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М., 2006.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмена детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.

Bartsch K., Wellman H. M. Children talk about the mind. N. Y., 1995.

Gardenfors P. Slicing the Theory of Mind. URL: www.lucs.lu.se/people/Peter.Gardenfors/articles/slicingToM.html. 2003 (дата обращения: 08.08.2012).

Premier J. Understanding the Representational Mind. Cambridge, 1991.

ОЦЕНКА САМОВОСПРИЯТИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ИЗМЕРЕНИЕ И ИЗМЕНЕНИЯ

Е. В. Куфтяк (Кострома)

На рубеже XX и XXI столетий в нашей стране обострился дефицит эффективных методов психологической и психолого-педагогической диагностики. Несмотря на существующие дискуссии по поводу метода тестов, ощущается отсутствие оригинальных тестовых методик, удовлетворяющих всем психометрическим требованиям. Тест является инструментом и научного исследования, и индивидуального консультирования, и психологической помощи.

Психологическая диагностика семейных отношений представляет реальную трудность, несмотря на опыт и имеющиеся традиции в изучении семейных отношений, семейного воспитания в отечественной психологии. Семья выступает как закрытая система, что создает сложности для ее объективного исследования. При психологическом обследовании семьи важно подобрать диагностический инструментарий, адекватно отвечающий запросу и проблеме. Выполнить это условие, ввиду ограниченного арсенала тестовых методик, достаточно сложно, а порой и просто невозможно.

В зарубежной психологии поведение родителей и детско-родительские отношения являются предметом серьезного изучения, что обуславливает разработку и создание специальных психодиагностических методов их исследования. Г. Холден (см. Handbook..., 2001a) проанализировал современные методики, тесты, опросники и предложил собственную концептуальную типологию психодиагностического инструментария изучения материнства и отцовства (см. таблица 1).

Существующий в зарубежной психологии методический инструментарий является свидетельством продолжительных попыток раскрыть механизмы семейного функционирования и служит базой для разработки нового поколения методологической и концептуально усовершенствованных методик. Как отмечает Холден, в зарубежных психологических изданиях в год публикуются до 10 новых психодиагностических инструментов, направленных на изучение родительства (см. Handbook..., 2001a). Поскольку в отечественной психологической науке ощущается дефицит теоретических

Таблица 1

Концептуальная типология психодиагностического инструментария для изучения материнства и отцовства (Holden, 2001)

Концептуальные категории, основанные на первичной цели инструмента	Выделяемые показатели / шкалы инструментов
Супружеские отношения и переход к отцовству и материнству	супружеские отношения адаптация к роли матери и отца
Социальное познание и поведение родителей	отношения деятельность убеждения
Отношения родителей и детей	взаимодействие качество отношений участие родителей принятие решений
Самовосприятие родителей	степень удовлетворенности отцовством и материнством стороны самоотношения (самовосприятия) родителей (в том числе негативные) эмоциональные реакции (беспокойство, тревога) и стрессоры родительства сеть социальной поддержки родителей
Домашняя атмосфера	атмосфера интеллектуально стимулирующие объекты в окружении ребенка качество воспитания качество жилья
Разное	степень и типы участия бабушек и дедушек в воспитании детей связь родителей со школой взгляд учащихся на роль родителей в их половом воспитании

и практических знаний в этой области, опыт, накопленный зарубежными исследователями материнства и отцовства, представляет несомненный интерес. В многочисленных трудах зарубежных ученых описываются мельчайшие подробности разветвленного «дерева» этой темы – предикторы и ресурсы материнства и отцовства; влияние стрессоров на качество материнской заботы и любви; психологические аспекты родительской потери ребенка; особенности воспитания детей родителями с психосоматическими заболеваниями, психопатологией и ВИЧ-инфицированными и т. д.

Цель проведенного нами в 2004–2006 гг. исследования – адаптация, валидизация и апробация методик, направленных на оценку самовосприятия родителей.

В 1963 г. было проведено изучение восприятия родителями самих себя и своей родительской роли (см. Handbook..., 2001a). Внимание исследователей было сосредоточено на изучении взглядов родителей на воспитание и их отношения к детям, что позволило расширить представления о материнстве и отцовстве. Оценка самовосприятия родителей включает в себя степень удовлетворенности отцовством и материнством, а так-

же такие негативные аспекты, как беспокойство, тревогу, стрессоры (факторы, вызывающие стресс), наличие/отсутствие сети социальной поддержки.

Для исследования нами были отобраны две методики: «Шкала удовлетворенности ролью родителя» (Parent Satisfaction Scale) (Halverson, Duke, 1991) и «Опросник социальных установок деторождения» (Childbearing Attitudes Questionnaire) (Ruble, 1990; Handbook..., 2001b).

Эмпирическая адаптация и апробация методики «Шкала удовлетворенности ролью родителя»

«Шкала удовлетворенности ролью родителя» представляет собой опросник, включающий 30 пунктов и направленный на оценку уровня удовлетворенности родительской ролью.

Удовлетворенность родительской ролью мы рассматриваем как позитивное эмоционально-оценочное отношение родителей к воспитательной функции семьи. Родительская роль имеет ряд отличительных особенностей сравнительно с другими социальными ролями человека. В структуре семейных ролей она является эволюционно более поздней и содержательно более определенной, возникая в контексте уже сложившихся семейных супружеских ролей. Подсистема супружеской пары не исчезает, а приобретенный в ней опыт согласования и приспособления является одним из важнейших условий эффективного функционирования подсистемы родителей. По мнению В. Тэмэн, освоение этой роли происходит постепенно, начиная с первых лет жизни, и решающее влияние на этот процесс оказывает пример, полученный в детстве от собственных родителей. Каждый из родителей испытывает потребность в личностной продолженности в ребенке. Кроме того, ролевое родительское поведение оказывается проницаемой сферой, в которую легко переносятся чувства, переживания и установки (как положительные, так и негативные) из других сфер жизнедеятельности семьи.

Опросник содержит три субшкалы.

1. «Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства». Удовольствие определяется как чувство радости, утешения, успеха, успокоения от исполненных желаний.
2. «Тяжесть роли родителя». Тяжесть оценивает те усилия, которые затрачивают родители на уход за ребенком, его воспитание как на процесс длительный, требующий большого труда, в своем крайнем выражении – обременяющий, гнетущий, тягостный.
3. «Важность роли родителей». Важность понимается как проявление особого внимания к своим родительским обязанностям, признание их значимости, приоритетности в системе выполняемых человеком ролей.

Методика позволяет провести также оценку *общей родительской удовлетворенности*.

Испытуемыми были женщины и мужчины, состоящие в браке и имеющие детей в возрасте от 1 года до 16 лет. На заключительном этапе работы обследовано 109 женщин ($M = 28,7, SD = 8,3$) и 98 мужчин ($M = 31,4, SD = 8,3$). Общая выборка составила 277 испытуемых.

Согласованность субшкал по коэффициенту α Кронбаха оказалась достаточно велика – в пределах 0,66–0,88, что свидетельствует об их однородности (см. таблицу 2). Согласно Лоуенталу, критерий приемлемости для коэффициента α составляет 0,60, если шкала имеет тщательное теоретическое и практическое обоснование и 10 и менее пунктов.

Результаты апробации методики исследования

Рассмотрим результаты апробации методики.

На первом этапе исследования осуществлялась оценка удовлетворенности родительской ролью на разных стадиях онтогенеза ребенка.

В исследовании участвовали 17 семей детей-дошкольников ($M = 29, SD = 4,9$) и 22 семьи со старшими школьниками ($M = 42,9, SD = 2,5$). С помощью однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было обнаружено, что существуют различия в уровне удовлетворенности родительской ролью только между отцами.

У отцов дошкольников *показатель удовольствия*, получаемого от воспитания и родительства, статистически значимо выше, чем у отцов старшеклассников ($F = 3,184, p = 0,028$). Удовольствие, испытываемое родителями, представляет собой чувство радости от приятных переживаний, связанных с ребенком. У отцов дошкольников *показатель оценки важности* родительской роли статистически значимо выше, чем у отцов старшеклассников ($F = 6,186, p = 0,002$). Отцы старшеклассников придают меньшее значение ситуации воспитания и родительской роли. У них отцовство не стоит на первом месте в системе ролевой структуры личности. Мужчины зрелого возраста находят смысл существования не только в рамках семейной жизни, но и в профессиональной деятельности.

Полученные результаты выявили специфику в самовосприятии родительской роли у женщин и мужчин.

Материнская роль оценивается как более устойчивая и стабильная, не претерпевающая существенных изменений с возрастом.

Воспитательный стиль отца более подвержен семейной динамике: в семье с подростком можно констатировать снижение значимости ситуации воспитания и родительской роли у отцов, возрастание у них автономности.

Таблица 2

Данные о внутренней согласованности субшкал методики PSS

Наименование субшкал	Коэффициент Кронбаха
Удовольствие, получаемое от воспитания и родительства	0,7140
Тяжесть роли родителя	0,6688
Важность роли родителей	0,8085
Общая родительская удовлетворенность	0,7559

Неблагоприятной тенденцией функционирования родительской пары является недостаточное участие отца в воспитательном процессе – ситуация «функциональной пустоты».

Целью второго этапа исследования было установление степени согласованности показателей удовлетворенности родительской ролью у супругов на разных стадиях родительства (таблица 3). З. Матейчик считает, что трудность в приспособлении к роли родителя заключается в том, что эта задача не может быть разрешена раз и навсегда (Матейчик, 1992). По мере взросления ребенка родительская роль многократно видоизменяется, наполняясь новым содержанием.

На этапе молодой (деторождающей, по Е. Дювалю) семьи мать и отец обнаруживают наибольшее сходство в степени согласованности эмоционально-оценочного отношения к воспитательному процессу. Эти данные свидетельствуют о стабильности родительских отношений и адекватной организации семейной жизни, удовлетворяющей потребности обоих родителей. Именно эти особенности семейного функционирования указывают на третью стадию развития супружества – стадию компромиссов (по И. В. Добрякову) (см.: Эйдемиллер и др., 2003).

В семьях с дошкольником была выявлена одна корреляционная связь, что позволяет говорить о несовпадении отношения родителей к практике воспитания. Другими словами, переживаемый родителями период характеризуется особыми трудностями. Несогласие между родителями в том, как воспитывать ребенка, становится более явным, так как «продукт» их воспитательной деятельности оказывается объектом внимания и оценки вне пределов семьи. Зарубежные исследователи отмечают, что в ситуации переживания трудностей и стресса потенциальная эмоциональная нагрузка каждого члена семьи возрастает. При этом супруги нередко концентрируются на собственных потребностях, не понимая и игнорируя потребности другого супруга и детей по причине обусловленного стрессом эгоцентризма восприятия и намерения контролировать и экономно распределять ставшие скудными при стрессе ресурсы.

В отношении родителей из семей старшеклассников анализ согласованности показателей выявил

Таблица 3
Согласованность родительских ролей матери и отца

Соотношение показателей удовлетворенности родительской ролью матери и отца	Коэффициент корреляции не ниже $p < 0,03$		
	Молодая семья (n = 42)	Семья дошкольника (n = 39)	Семья старшеклассника (n = 22)
Удовольствие от родительской роли матери – удовольствие от родительской роли отца	0,37**		
Удовольствие от родительской роли матери – важность родительской роли у отца	0,30*		
Тяжесть родительской роли матери – тяжесть родительской роли отца	0,32**		
Важность родительской роли матери – важность родительской роли отца	0,34**		
Важность родительской роли матери – удовольствие от родительской роли отца	0,45**		0,30
Важность родительской роли матери – общая удовлетворенность родительской ролью отца			0,37*
Общая удовлетворенность родительской ролью матери – удовольствие от родительской роли отца	0,30*	-0,33*	0,33*
Общая удовлетворенность родительской ролью матери – общая удовлетворенность родительской ролью отца	0,30*		0,37*

Примечание: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$ (критерий τ Кендалла).

сходство показателей общей удовлетворенности родительство у матерей и отцов, а также значимые корреляционные связи показателей важности родительской роли для матерей и удовольствия от воспитания, общей удовлетворенности у отцов. В семье со старшеклассником ситуация воспитания и оценочное отношение к родительству претерпевают кардинальную перестройку. Психологические особенности подростков – чувство взрослости, изменение внутренней позиции личности, обособление и рефлексия, смена значимых лиц, перестройка отношений с взрослыми и т. д. – побуждают к изменениям в системе родительства.

Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что родительская роль претерпевает значительные изменения на каждом из этапов развития семьи и взросления детей. Исследование степени согласованности показателей удовлетворенности обоих родителей позволяет рассмотреть изменения в «сценарии» развития родительской удовлетворенности на разных этапах семейной жизни.

Эмпирическая адаптация и апробация методики «Опросник социальных установок деторождения»

Второй адаптируемый нами психодиагностической методикой был «Опросник социальных установок деторождения», направленный на изучение установок, эмоций, отношений к различным сторонам жизни, формирующихся у женщин в период ожидания и появления ребенка, особенностей принятия ими новой роли – матери (Ruble, 1990). Причем большинство утверждений опросника не затрагивают, на первый взгляд, серьезных ценностей женщины, посвящены обычным «бытовым» вопросам существования и отношениям

в диаде «мать – дитя». Они не рассматриваются матерями как нечто серьезное и, следовательно, в какой-то степени выведены из-под контроля «семейных фильтров» (Эйдемиллер, 1996).

Опросник содержит 76 вопросов. Шестнадцать шкал опросника измеряют материнское благополучие, самоуверенность, взаимоотношения с мужем и матерью, образ тела, идентификацию с материнством, ощущение детей, отношение к вскармливанию грудью, болевую толерантность, интерес к сексу, отрицание, негативные аспекты заботы, ощущение зависимого положения, социальную скуку и информационный поиск. Авторы опросника отмечают, что большое количество шкал облегчает изучение различных аспектов проблемы материнства.

Достоверность полученных данных обеспечивалась выбором соответствующих методов статистической обработки данных (пакет SPSS 10.5). Значения коэффициента α Кронбаха в нашем исследовании варьируют в пределах 0,40–0,68, что совпадает с результатами, приводимыми авторами методики (0,36–0,78). Строгое психометрическое исследование, по мнению авторов, приведет к сокращению количества шкал и исключению некоторых пунктов опросника, что обеспечит его более высокую надежность.

В нашем исследовании приняли участие матери в возрасте от 19 до 28 лет ($n = 180$), воспитывающие детей от 1 мес. до года.

Результаты исследования

На первом этапе исследования была изучена структура взаимосвязей переменных, полученных по опроснику. Результаты факторного анализа методом главных компонент с вращением варимакс свидетельствовали в пользу трехфакторного

решения. Статистическая значимость процедуры на уровне $p > 0,05$ указывает, что выделено достаточное количество факторов.

Так, для изучаемого нами феномена можно выделить три фактора: фактор 1 – «материнская идентичность»; фактор 2 – «негативные аспекты взаимодействия»; фактор 3 – «социальная оценка».

Наибольшим весом обладает фактор «материнская идентичность», который рассматривается как личностный структурный компонент материнства. В него со значимыми и положительными весами вошли три показателя (шкалы), характеризующие материнскую роль: «идентификация с материнством», «ощущение детей (чувства, сознание о детях)», «материнская самоуверенность».

«Материнство как идентичность» стоит на первом месте в системе ролевых компонентов материнства в процессе принятия роли. Материнство столь существенно в судьбе женщины, что можно говорить о нем как о центральном аспекте ее личности именно как женщины. Для многих женщин стать матерью – значит найти себе место в жизни, самореализоваться, самоутвердиться, поверить в себя, состояться в жизни, найти ее смысл (Исупова, 2000).

Беременность, рождение ребенка и материнство являются стереотипными половыми ролями, которые наше общество соотносит с понятием женственности, в соответствии со сложившимися в культуре представлениями. Поэтому довольно часто материнская идентичность осознается женщинами одновременно с осознанием своей женской идентичности.

Вторым по значимости является фактор «негативные аспекты взаимодействия после рождения ребенка», характеризующий поведенческий компонент в структуре материнства. В названный фактор также со значимыми и положительными весами вошли показатели, характеризующие негативные моменты материнской заботы и ухода за ребенком. В него входит также показатель семейных отношений – взаимоотношения с мужем. По некоторым данным, поддержка мужа способствует успешной адаптации женщины к беременности. Так, в исследовании Дж. Галлахера и М. Бристола установлено, что адаптация женщин к непропорциональной (по сравнению с другими членами семьи) нагрузке, которую они несут в связи с тяжестью ухода за больным ребенком (уровень их подавленности, заботы о малыше, удовлетворенности браком), связана со способностью их супруга, отца ребенка, оказывать им как действенную, так и эмоциональную поддержку (Gallaher, 1981). Но то, насколько хорошо отец выполняет свою роль, также значимо связано с воспринимаемой уже им поддержкой, получаемой от жены.

В третий фактор – «социальной оценки» – вошли со значимыми положительными весами сле-

дующие показатели: «взаимоотношения женщины со своей матерью», «образ тела», «социальная скука». В целом фактор характеризует социальный оценочный компонент в структуре материнства.

Анализ содержания данного фактора свидетельствует о взаимосвязи взаимоотношений с собственной матерью, показателей телесного образа и социальной неустойчивости. Обнаруженная связь может быть проинтерпретирована как свидетельство существования четкого стереотипа относительно распределения гендерных ролей, возникающего еще в детстве. Формирование образа тела является важным шагом на пути к первичной женственности. История отношений и реальная картина взаимодействия с собственной матерью влияют на принятие своего женского телесного образа и социальную активность. Когда отношения в системе «мать–дочь» благополучные и мать пребывает в гармонии с собственной женственностью, у дочери может сформироваться чувство индивидуальности, а также ее собственное уникальное ощущение женственности (Тайсон, Тайсон, 1998).

Таким образом, предварительные данные, полученные в ходе адаптации методики, позволяют выделить три фактора, активно участвующие в принятии роли матери.

В ходе *второго этапа* исследования при изучении особенностей совладающего поведения женщины при разном течении беременности использовался адаптируемый нами опросник. Итоговую выборку составили 63 женщины. Выборка являлась репрезентативной по своему составу, включающей три группы женщин. *Первая (основная) группа* – женщины, родившие раньше срока: на 29–33 неделе беременности ($n = 25$). Дети этих матерей имеют различную перинатальную патологию и пороки развития. *Вторая группа* – молодые женщины с патологией беременности на ранних сроках ($n = 20$). *Третья группа* включала женщин ($n = 18$), воспитывающих детей в возрасте от двух месяцев до одного года, не имеющих отклонений в развитии.

Согласно полученным данным, преждевременно родившие женщины имеют более высокий уровень идентификации с материнством, в отличие от матерей здоровых младенцев ($p < 0,04$). Так, 46% матерей основной группы (в отличие от 27% респондентов третьей группы) согласились с утверждением, что состояние беременности усиливает чувство независимости.

Беременность и одновременное принятие роли матери сопровождаются изменениями Я-концепции женщины, определением новых критериев смысла жизни, перестройкой иерархии ценностей, выбором новых жизненных стратегий поведения.

Ситуация преждевременных родов представляет обширные возможности развития негатив-

ных последствий для ребенка, матери и семьи, включая риск возникновения небезопасной привязанности либо жестокого обращения с ребенком, появление социальных проблем и трудностей, связанных с развитием дисфункциональных супружеских отношений (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005; Куфтяк, 2006).

Таким образом, ситуацию преждевременных родов и появление недоношенного ребенка в семье можно описать как «дискретное изменение в социальной и личной среде субъекта». Являясь стрессовой, она требует актуализации специальных способов адаптации.

По-видимому, активный процесс идентификации с материнством позволяет ощущать себя преждевременно родившим женщинам активными субъектами в процессе преодоления нагрузок и стрессов, что приводит к ощущению собственного контроля над ситуацией, внутренней эмоциональной уверенности и комфортности. Но если в одном случае исход этой стрессовой ситуации может привести к позитивному сдвигу в развитии женской идентичности, повышению личностной зрелости, укреплению самооценки, то противоположным ее следствием может стать дисфункциональное разрешение ранних конфликтных материнско-детских отношений. По мнению Е. Глэйзера, специфический метод, с помощью которого ребенок вошел в семью, может представлять целый ряд особых психологических проблем и для его личности, и для семьи (Glazer, 1998).

В исследовании была проверена валидность адаптируемых нами методик через корреляции с релевантным критерием, в качестве которого выступили шкалы методик «Анализ семейного воспитания» (Эйдемиллер, 1996, 2003) и «Измерение родительских установок и реакций» Е. Шеффера, Р. Белла (PARI).

К сожалению, в отечественной литературе отсутствуют исходные опросники, подобные адаптируемым. Таким образом, доступная база знаний для адаптации опросников ограничена. Поэтому тестирование конвергентной валидности пред-

ставляет трудности. Адаптация опросников будет продолжена.

Надеемся, что адаптируемый нами психодиагностический инструментарий расширит возможности диагностики родительства и семейных отношений.

Литература

Исупова О. Г. Социальный смысл материнства в современной России (Ваш ребенок нужен только Вам) // Социс. 2000. № 11. С. 98–107.

Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Учеб. пособие. СПб., 2005.

Куфтяк Е. В. Влияние ситуации деторождения на здоровье родителей // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2006. Т. 12. № 2. С. 24–28.

Матейчик З. Родители и дети. М., 1992.

Пайнз Д. Бессознательное использование женщиной своего тела. СПб., 1997.

Тайсон Ф., Тайсон Р. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.

Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии: Метод. пособие. Вып. 1 / Под ред. Л. И. Вассермана. М., 1996.

Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2003.

Handbook of family measurement techniques. V. 1 / Eds B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G. W. Holden. Thousand Oaks, 2001a.

Handbook of family measurement techniques. Instrument & Index. V. 3 / Eds B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G. W. Holden. Thousand Oaks, 2001b.

Gallagher J. J., Bristol M. M. The Carolina Family Responsibilities Scale. 1981.

Glazer E. S. Experiencing infertility. San Francisco, 1998.

Ruble D. N., Brooks-Gunn J., Fleming A. S., Fitzmaurice G. Transition to motherhood and the self: Measurement, stability, and change // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. V. 58 (3). P. 450–463.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ КАК ПАРАМЕТР РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С. К. Нартова-Бочавер (Москва)

Семейная система может быть описана с разных точек зрения.

Цель нашего исследования – изучение динамики семейной системы в аспекте становления и взаимодействия психологических пространств ее членов, точнее – сохранения их психологической суверенности.

Актуальность исследования обусловлена тенденциями современной теоретической и практической психологии семьи: стремлением к целостному рассмотрению семейной системы в ее историческом развитии и пониманием ее функциональности как условия и формы самоактуализации каждого из родственников. Тесная связь

внутри человеческого сообщества – это неизбежная и необходимая современная культурно-историческая особенность взаимодействия, которая выражается в продлении естественного генетически предопределенного периода жизненного «симбиоза» внутри семьи и в появлении у каждого индивида потребности в бытийной, практической взаимозависимости (Человек как субъект и «предмет» медицины, 2002).

Практическая актуальность определяется тем, что в современных социально-экономических условиях для содержания детей все чаще бывает достаточно одного кормильца (в частности, женщины), в силу чего такое преимущество семейной жизни, как ведение общего хозяйства, утрачивает свою ценность, а психологические издержки взаимного приспособления начинают казаться чрезмерными, нередко делая предпочтительными менее традиционные формы брака – гражданский, гостевой, гомосексуальный и др. Можно предположить, что именно недостаток тех бытийных свобод, которые мы в совокупности называем психологической суверенностью, и представляет собой фактор риска дисфункциональности семьи (Нартова-Бочавер и др., 2002, 2004). Не давая сейчас оценки преимуществам и недостаткам семейных систем разного типа, сосредоточимся на тех уже замеченных тенденциях динамики границ психологического пространства, которые проявляются по мере временного и структурного развития семьи.

Методики исследования

В ходе исследования использовались следующие методики:

- 1) моделирование конфликтных ситуаций;
- 2) личностные опросники «Суверенность психологического пространства» (СПП) С. К. Нартовой-Бочавер и «Психологическая дистанция в браке» (ПД) Ю. В. Курбаткиной;
- 3) статистическая обработка, адекватная объему выборок.

Развитие семейной системы как диалектика взаимозависимости и суверенности

Основное понятие развиваемого нами понимания личности – «*психологическая суверенность*» – нуждается в предварении некоторым методологическим обоснованием.

Психология личности давно и последовательно исследует в основном представления человека о себе самом – что он хочет в себе найти, в чем разочаровывается, и как он ко всему этому относится. Внутренний мир как ценность в психологии вытеснил когда-то очень важный внешний, отодвинув на задний план естественное, но зачастую неосознаваемое самоподтверждение повседневной

активностью, в которой неизбежно участвуют тело, место, время. Между тем эти параметры человеческой жизни переживаются как «мое» и представляют собой начальные условия нормального развития и самоосуществления человека. Многие страдания современного невротика связаны с тем, что он разотождествлен с действительностью и переживает пространственно-временную неуместность и телесную несостоятельность в обстоятельствах своего бытия. Это логически приводит либо к ожиданию внедрения извне (с избыточной дефензивностью), либо к естественной готовности входить в пространство других также «без стука».

Мы рассматриваем человека в логике последних методологических тенденций персонологии не как противопоставленного бытию, а как его единицу, в контексте бытия (Бурмистрова, 2004; Рябикина, 2005; Панюкова, 2006). Такое видение приводит к необходимости выделения структурного элемента анализа. Мы считаем, что это субъект, понимаемый как телесно-территориально-психо-экзистенциальная целостность, как автор своего бытия. Как же это авторство реализуется? Посредством использования нескольких языков, повседневных по форме, бытийных по смыслу: «...само действие, его способ и средства, становятся... лексемой языка – языка самой реальной жизни сообщества людей» (см.: Человек как субъект и «предмет» медицины, 2002, С. 43).

Остановимся на ключевых понятиях нашего подхода.

Психологическое пространство личности (ППЛ) – это субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и включающий комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет. Эмпирически выделено 6 измерений ППЛ: физическое тело, личная территория, личные вещи, режимные привычки, социальные связи, вкусы и ценности. Соответственно, можно говорить о разных онтологических языках самовыражения человека, отвечающих перечисленным измерениям. Эти языки обычно недооцениваются, и потому от средовых посланий в нашем сильно вербализованном обществе легко формально отказать. Однако нет сомнений, что на глубоких, неосознаваемых уровнях функционирования личности они формируют опыт зачастую более интенсивно, так как действуют в обход традиционных психологических защит. И те акты повседневного взаимодействия, которые обычно расцениваются как бытовые, на самом деле служат верификации личности, ее самоподтверждению.

Высокая взаимозависимость в быту делает особенно актуальной задачу сохранения собственного психологического пространства. *Психологическую (личностную) суверенность* (от фр.

«souverain» – носитель верховной власти) мы понимаем как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, основанную на обобщенном опыте успешного автономного поведения. Суверенность описывается состоянием *границ* ППЛ – когнитивных, эмоциональных и поведенческих маркеров, разделяющих области самоподтверждения разных людей.

Признание уважения границ ведет за собой корректировку важнейших проблем психологии понимания в широком смысле слова, возникающих вокруг таких явлений, как толерантность, доверие, справедливость. Стоит ли говорить, что без уважения к границам бытия другого человека невозможно решение никаких проблем взаимодействия. В ходе развития семьи возможно объединение психологических пространств родственников, отказ от части собственного пространства в пользу другого члена семьи, что типично для отношений симбиоза, и отъединение пространств, для чего нужно быть особенно уверенным в прочности границ.

За рубежом процессы разделения психологического пространства рассматриваются, в том или ином виде, в рамках психологии приватности И. Альтманом, определяющим приватность как контроль над информацией, контактами и территорией; в экологической семиотике – А. Лангом, изучающим людей «в своих жилищах, среди своих вещей». В связи с феноменами трансгенерационного взаимодействия они трактуются как восстановление справедливости и лояльности А. А. Шутценбергер; в экономической и семейной психологии изучаются в связи с явлением привязанности к вещам М. Чиксентмихали и Е. Рохберг-Гальтоном, Н. Камптнер, П. Лунтом, С. Кляйне и С. Бейкер (Altman, 1975; Lang, 1988, 1989; Шутценбергер, 2005; Csikszentmihalyi, Rochberg-Halton, 1981; Kamptner, 1989; Лунт, 1997; Kleine, Baker, 2004).

Однако систематически проблема динамики суверенности психологического пространства в процессе развития семейной системы до сих пор не изучалась, что и делает целесообразным исследование в этом направлении.

Уже в пилотном исследовании на небольшой выборке было обнаружено, что дети, растущие в повторнобрачных семьях, обладают меньшей суверенностью, по сравнению с их сверстниками из традиционных семей. Единственные дети в семье устанавливают большую дистанцию по отношению к другим детям и обладают трудностями сепарации от взрослых, слабо различая «вертикальные» и «горизонтальные» взаимодействия (Котова, Нартова-Бочавер, 2003).

В то же время в дипломном исследовании Ю. В. Смирновой, выполненном под нашим руководством, было показано, что суверенность не связана однозначно с готовностью вступить в брак.

Очевидно, это решение может определяться как дефицитарными, так и самоактуализационными потребностями (удовлетворить свои потребности или расти вместе). Естественно, при этом образуются семейные системы разных моделей.

Организация и методика исследования

Поскольку суверенность достигается через сепарацию от значимого другого, имеет смысл обратиться к анализу субъектов сепарации, чтобы представить себе, на каких границах возникает наиболее типичное напряжение внутри семьи. Чтобы исследовать это, мы предложили методику моделирования конфликтных ситуаций 22 психологам-практикам, специализирующимся в области психологии развития, со стажем работы от 2 до 3 лет. Инструкция респондентам включала несколько шагов. Сначала их просили воспроизвести графически модель жизненного пути, затем вспомнить основные гипотетические конфликты, которые типичны для представителя каждой возрастной ступени (включая субъекта и повод для конфликта). Исход конфликта фиксировать мы не просили, так как задание носило слишком абстрактный характер. При ответе на вопросы респондентам рекомендовалось использовать материалы изученных ими дисциплин, собственной практики и самопознания.

Результаты исследования

Было обнаружено, что в младенчестве основное напряжение возникает между младенцем и матерью, что вполне понятно, потому что именно с ней и происходит основное взаимодействие. В раннем детстве ребенок охраняет свое психологическое пространство в основном от родителей, но среди субъектов сепарации появляются и сверстники. В дошкольном возрасте родители и сверстники занимают практически равное место и количество конфликтов максимально.

У младших школьников субъекты сепарации – это родители, учителя и сверстники; в подростковом возрасте учителя как субъекты взаимодействия игнорируются; в юношеском возрасте появляются конфликты с супругами; в зрелом – с собственными детьми и, наконец, в позднем возрасте, когда родителей уже, как правило, нет, к субъектам сепарации прибавляются еще и внуки. При этом на всех этапах жизненного пути определяются и уточняются границы с сиблингами. Таким образом, можно заключить, что жизненный цикл семьи как целостной системы происходит практически без литических промежутков в состоянии по-разному локализованных конфликтов из-за психологической суверенности, что нормально само по себе, но создает потенциально травматический фон семейного взаимодействия.

Материнство и психологическая суверенность

В работах наших учениц эта идея получила детальную разработку. Ю. Е. Скоромная изучала развитие психологической суверенности у женщин, находящихся на разных стадиях готовности к материнству (Скоромная, 2006). Обследовав выборку общим объемом 421 чел., она получила следующие любопытные, хотя и вполне ожидаемые факты. Во-первых, было обнаружено, что готовность к материнству положительно коррелирует с уровнем переживаемой суверенности по всем субшкалам, кроме суверенности вещей и ценностей, свидетельствуя о том, что целостная личность с большей готовностью решает дать жизнь новому существу, изменить и укрепить семейную систему, чем депривированная, с большим количеством неудовлетворенных потребностей (таблица 1). Этот факт обладает очевидным эволюционным и социальным смыслом и направляет деятельность по психологическому сопровождению родительства и, в частности, материнства, в русло самопознания и саморазвития средствами акмеологических и экзистенциальных практик.

Таблица 1

Значимость связи готовности к материнству с уровнем суверенности

Шкала	СПП	СФТ	СТ	СВ	СП	СС	СЦ
Р	0,03	0,04	0,05	< 0,3	0,02	0,04	< 0,3

Обнаружены различия в уровне суверенности между группами женщин, находящихся на разных стадиях объективной готовности к материнству. Недавно вышедшие замуж (I) демонстрируют наиболее высокий уровень суверенности, по-видимому ощущая себя полными хозяйками своей жизни. Находящиеся на втором триместре беременности (II) также еще не испытывают ограничений, вызванных ожиданием первого ребенка. Роженицы (III) также вполне суверенны, потому что пока оценивают свершившееся событие скорее экзистенциально, чем бытийно. А вот группа матерей с детьми младенческого возраста (IV) резко выходит за нижний уровень нормальной суверенности, демонстрируя почти «детдомовский» уровень: молодые матери чувствуют себя «обездоленными» во всех отношениях, лишены телесности, места, личных вещей, права на режим, социальные связи и выражение вкусов (таблица 2).

Показано также, что наименее суверенны молодые матери, демонстрирующие неготовность к родительству – впрочем, возможно, что эта установка распространяется не на уже рожденного, а на планируемых следующих детей. Столкнувшись с реорганизацией своего психологического пространства и обнаружив по всем его измере-

Таблица 2

Показатели психологической суверенности в зависимости от опыта материнства

Недавно замужем n = 105	Второй триместр беременности n = 108	Роженицы n = 102	Матери детей до 1,5 лет n = 106
30,3	27,6	26	6,3

ниям полную неподтвержденность (ограничения в проявлениях собственной телесности, что связано с задачами грудного вскармливания и здоровья, изменением режима жизни в соответствии с биоритмом ребенка), они переживают разотождествление с тем, что было прежде «своим» (таблица 3).

Таким образом, совершенно очевидно, что появление ребенка приводит к реорганизации психологического пространства, возможно, с временным снижением суверенности, и ставит молодую мать перед задачей включения материнских обязанностей в свое психологическое пространство во избежание задачи на сепарацию от собственного младенца, которая не может быть решена безопасными для обоих средствами. Об этом также пишет Ф. Т. Михайлов: одно из следствий развития ноосферы состоит в том, что никакие совершенные биологические механизмы не позволят выжить человеческому существу, если родившийся индивид не сможет овладеть субъективностью своих близких взрослых как естественными органами своей жизни и если те, в свою очередь, не смогут ему в этом.

Интересные данные были получены также в исследовании О. Р. Валединой, выполненном под нашим руководством (Валединая, Нартова-Бочавер, 2002). О. Р. Валединая изучала один из ненормативных кризисов личности молодой матери – кризис, вызванный стремлением двухлетнего ребенка к автономии, в связи с чем и происходит реорганизация ее психологического пространства (исследовательница удачно назвала это явление «кризисом двухлетней мамы»). Ретроспективный опрос 39 матерей московских дошкольников показал, что психологические пространства матери и двухлетнего ребенка начинают разделяться, причем в одной группе матерей суверенность сохраняется за счет уменьшения дистанции между ней и ребенком при укреплении границ по отношению к другим членам семьи. Таким

Таблица 3

Показатели психологической суверенности в зависимости от готовности к материнству

Психологически готовые к материнству				Психологически не готовые к материнству			
Г I n = 17	Г II n = 25	Г III n = 20	Г IV n = 22	НГ I n = 20	НГ II n = 15	НГ III n = 16	НГ IV n = 19
28	31	23	17	12	35	20	8

образом, мать поддерживает уровень своей суверенности посредством симбиотических отношений с ребенком, которого она психологически не «отпускает». Другая группа матерей обретает суверенность, «отодвигая» ребенка от себя и придавая ему психологически близкий остальным домочадцам статус. Наконец, третья группа примечательна тем, что свое отношение к ребенку эти матери пересматривают более радикально, чем к другим членам семьи, таким образом наделяя его правом на личную суверенность.

Психологическая суверенность в браке

В другом исследовании, касающемся изучения психологической дистанции в браке, проведенном Ю. В. Курбаткиной с привлечением 54 супружеских пар, обнаружены также очень любопытные факты (Курбаткина, 2006). Психологическую дистанцию автор понимает следующим образом: это базовое системное качество супружеских отношений, мера добровольного приближения одного супруга к другому, определяющая готовность принять («допустить») другого в собственное психологическое пространство и регулирующая степень общности психологического пространства в единстве его измерений (телесного, территориального, вещного, временных привычек, социальных связей, ценностей).

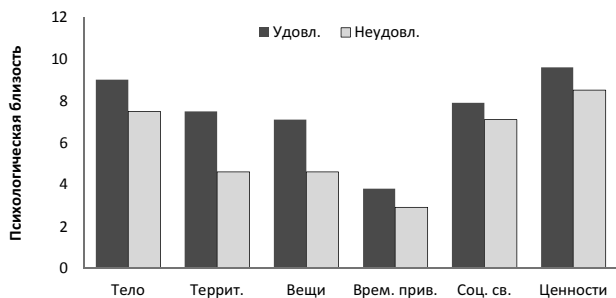


Рис. 1. Связь удовлетворенности браком и психологической близости в браке (по Курбаткиной, 2002)

ДФТ – дистанция физического тела, ДТ – дистанция территории, ДВ – дистанция вещей, ДП – дистанция привычек, ДСС – дистанция социальных связей, ДЦ – дистанция ценностей; белые столбики – удовлетворенные браком, черные – неудовлетворенные

Исследования подтвердили фундаментальность категории дистанции для разных проявлений супружеской жизни. Так, оказалось, что психологическая близость в браке значимо ($p < 0,05$, по критерию Вилкоксона) связана с уровнем удовлетворенности браком у обоих супругов: чем выше уровень удовлетворенности, тем ближе супруги по всем рассматриваемым аспектам ПД (физического тела, территории, личных вещей, временных привычек, социальных связей и ценностей).

Было обнаружено также, что психологическая близость связана и со стажем брака (рисунок 2). Максимальная близость переживается в течение первых трех лет совместной жизни, периода симбиотического слияния супругов (уровень психологической близости в этой группе значительно отличается от того, который отмечен в группе супружеских пар со стажем совместной жизни от трех до семи лет – $p < 0,003$). Этот период закономерно заканчивается, переходя в стадию кризиса, характеризующуюся отдалением супругов и снижением удовлетворенности браком. Выход из кризиса на новый уровень отношений вновь отмечен повышением удовлетворенности и близости, но уже без симбиоза (уровень близости в группе супругов со стажем жизни свыше семи лет значим в тенденции – $p < 0,16$).

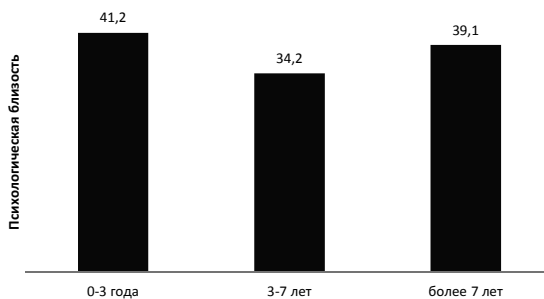


Рис. 2. Связь психологической близости и стажа брака (по Курбаткиной, 2002)

Исследование связи психологической близости со структурой семьи, в частности наличием детей, не обнаружило при первоначальных расчетах никаких интересных связей. Однако разделение респондентов на подгруппы в зависимости от пола и стажа брака привело к обнаружению очень интересных, богатых для интерпретации тенденций (рисунок 3). Так, у молодых замужних женщин потребность в психологической близости с мужем значимо ниже, если есть маленький ребенок (U Манна–Уитни значим при $p < 0,05$). Это объясняет многие дисгармонии, вызванные чувством оставленности у мужа с появлением нового объекта внимания и заботы жены. Нужно отметить, что и мужчины со стажем брака до трех лет также более дистанцированы от жены, по сравнению

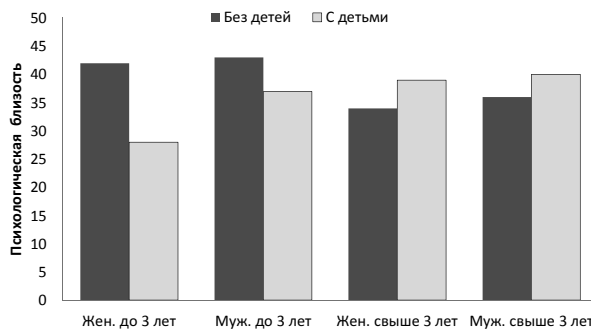


Рис. 3. Психологическая близость в зависимости от стажа брака и детности у мужчин и женщин

с теми, кто пока не имеет детей, хотя эта тенденция не достигла уровня значимости. Складывается впечатление, что молодых супругов ребенок «разлучает» – это нормативное испытание прочности супружеских уз. На более поздних стадиях брака статистически неподтвержденно, но все же проявляется обратная тенденция: и у мужчин, и у женщин, имеющих детей, переживание психологической близости друг к другу несколько выше, по сравнению с теми, кто детей не имеет. Таким образом, ребенок – новый источник развития супружеских отношений, и, по-видимому, возраст семьи свыше трех лет оказывается сензитивным к его присутствию.

Выводы

Итак, полученные нами результаты некоторых исследований динамики психологического пространства и изменения уровня суверенности показывают, что повседневная жизнь и бытие семьи как целостности действительно сопровождаются постоянным поддержанием или пересмотром личностных границ. Необходимо отметить нелинейность обнаруженных закономерностей и целесообразность использования более крупного «масштаба» рассмотрения: либо типологического, либо идиографического. Представляется также очень важным, ввиду этой нелинейности, определить в будущем типичные сензитивные периоды сближения/отдаления между членами семьи разных линий родства и области психологического пространства, наиболее уязвимые к внедрениям. В то же время очевидно, что исследование суверенности и трансформаций психологического пространства открывает новые возможности в изучении личностных кризисов различной природы.

Литература

Бурмистрова А. В. Личностные особенности средового поведения, направленного на регуляцию границ бытийного пространства: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004.

Валединская О. Р., Нартова-Бочавер С. К. Личное пространство человека и возможности его «измерения» // Психология зрелости и старения. М., 2002. С. 60–77.

Котова О. В., Нартова-Бочавер С. К. Там, где трудно одному (Сила и слабость единственных и неединственных детей) // Наш малыш. 2003. № 3. С. 49–52.

Курбаткина Ю. В. Психологическая дистанция в браке: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Лунт П. Психологические подходы к потреблению // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 8–16.

Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М., 2005.

Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2005а.

Нартова-Бочавер С. К., Кислица Г. К., Потапова А. В. 140 вопросов семейному психологу. М., 2002.

Нартова-Бочавер С. К., Кислица Г. К., Потапова А. В. Семейный психолог отвечает. М., 2004.

Панюкова Ю. В. Исследование психологической репрезентации предметно-пространственной среды // Труды КГТУ. 2006. № 2–3. С. 422–432.

Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 45–57.

Сельвини Палаццоли М. и др. Парадокс и контрпарадокс. М., 2002.

Скоромная Ю. Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Человек как субъект и «предмет» медицины / Под ред. Ф. Т. Михайлова. М., 2002.

Шутценбергер А. А. Синдром предков. М., 2005.

Altman I. The environment and social behavior. Privacy, personal space, crowding. N. Y., 1975.

Csikszentmihalyi M., Rochberg-Halton E. The meaning of things – domestic symbols and the self. Cambridge, 1981.

Kamptner N. L. Personal Possessions and Their Meanings in Old Age // The Social Psychology of Aging / Eds S. Spacapan, S. Oskamp. 1989. P. 165–196.

Schult K. S., Menzel B. S. An Integrative Review of Material Possession Attachment. Academy of Marketing Science Review, 2004.

Lang A. Vorwort des Herausgebers Eugene // Csikszentmihalyi M., Rochberg-Halton E. The meaning of things – domestic symbols and the self. Cambridge, 1981.

Lang A. Die kopernikanische Wende steht in der Psychologie noch aus! – Hinweise auf eine ökologische Entwicklungspsychologie // Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. 1988. 47 (2/3). S. 93–108.

Der Sinn der Dinge: das Selbst und die Symbole des Wohnbereichs. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Wilhelm Häberle und mit einem Vorwort herausgegeben von Alfred Lang. München, 1989.

Solove D. J. Conceptualizing Privacy // California law review. 2002. V. 90. P. 1087–1156.

ВОСПРИЯТИЕ ПОЛА ПО ЛИЦАМ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Е. А. Никитина (Москва)

Постановка проблемы

Лицо человека – это уникальный источник биологической, психологической и социальной информации о нем, всегда открытый «природный паспорт» каждого. Короткого взгляда на лицо достаточно, чтобы оценить эмоциональное состояние человека, определить его расу, возраст, здоровье, пол и т. д.

Одним из важнейших параметров, неосознанно определяемым при первом же межличностном контакте, является пол партнера. Эта характеристика важна для выстраивания адекватного взаимодействия, в том числе для правильного выбора грамматических форм речи, стиля аргументации и т. д. Прическа, одежда, макияж – все это сформировавшиеся в ходе социального развития подсказки, подчеркивающие внешние признаки женщины или мужчины. Но существуют и исходные морфологические различия в структуре лица как эволюционно сформировавшегося органа коммуникации, достаточные для почти мгновенного опознания пола собеседника. Эти различия существенны для взрослых лиц и минимальны для лиц детей.

Человеческое лицо содержит внутренний скелет, к которому прикреплены твердые (носовые хрящи) и мягкие (кожа и подкожный жир) ткани. Трехмерная форма конкретного лица зависит от индивидуального сочетания этих составляющих, например от цвета и текстуры кожи, глаз, волос и т. д., дающих нам возможность узнавать знакомых людей.

Известно, что во всех возрастах, начиная с плодного периода, головные размеры мужчин больше женских. Но в раннем возрасте эти различия крайне малы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Размеры черепа новорожденных (Морфология, 1983)

Параметр	Мальчики	Девочки	Разница (в %)
Продольный диаметр головы (в мм)	125	≈123	1,6
Поперечный диаметр головы (в мм)	≈100	≈100	–
Морфологическая высота лица (в мм)	≈58	55	1,8
Скуловой диаметр (в мм)	90	85	5,8

В детском возрасте не обнаруживается значимых различий в росте черепа мальчиков и девочек. Основные половые различия в размере и форме головы становятся заметными в пубертатный период,

когда происходит интенсивный рост лицевого отдела. В 17 лет юноши уже превосходят девушек по:

- высотным размерам лица – на 4–6%;
- скуловому диаметру – на 3,5%;
- нижнечелюстному диаметру – на 5–6%;
- продольному диаметру – на 4%;
- поперечному диаметру – на 2,5–3,5%;
- наименьшему лобному диаметру – на 1,5–2%.

Горизонтальная профилировка, характеризующая степень уплощенности лица, на черепном материале не показывает различий между женщинами и мужчинами, хотя на реальных лицах разница видна достаточно отчетливо: женщины обычно более плосколицы, чем мужчины той же популяции, что находит свое объяснение в более обильном жиротложении на женском лице и большем развитии мускулатуры на мужском. Кроме того, женское лицо заметно ниже и уже мужского.

При примерно равных вертикальных размерах глаз ширина женской орбиты обычно заметно меньше, а относительный размер орбит (по отношению к общим лицевым размерам) у женщин больше.

Женские группы характеризуются в среднем при меньших абсолютных размерах носа его большей шириной, меньшей высотой переносицы, большим количеством вогнутой спинки и поднятого кончика носа.

Предполагают, что воздействие женского гормона эстрогена приводит к тому, что нижняя часть лица становится более узкой, чем верхняя, губы более пухлыми, а щеки высокими и круглыми. Эстроген также подавляет выработку меланина в организме, так что женская кожа оказывается светлее мужской.

Увеличение тестостерона увеличивает нижнюю челюсть и утолщает брови и верхнюю часть носа. Тестостерон стимулирует также рост волос на лице.

В литературе, посвященной морфологии человека, не приводится данных о различиях лиц мальчиков и девочек дошкольного и младшего школьного возраста. Имеется лишь общая информация о том, что лица детей относительно шире взрослых, а детские глазничные отверстия имеют более округлую форму (Рагинский, Левин, 1979).

Отсутствие четко описанных анатомических различий между лицами мальчиков и девочек ставит перед исследователями ряд непростых вопросов. Каким же образом мы различаем детские лица по полу? Используем ли мы те же механизмы, что при дифференциации взрослых лиц, либо различение по полу лиц детей представляет собой принципиально иной процесс?

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 05-06-80358.

В настоящее время большинство специалистов согласно с тем, что восприятие лиц является крайне сложным процессом, основывающимся на целостном восприятии. Существуют специализированные структуры мозга, ответственные за обработку лицеподобных стимулов. Область вокруг веретенообразной извилины (fusiform gyrus) принято связывать с узнаванием лиц, в то время как амигдала участвует в распознавании эмоций и выражений лица (Marcus, 2001; Nelson, 2001).

Ранее нами (Сергиенко, Никитина, 2004) было подтверждено, что опознавание пола происходит в процессе интуитивного сравнения предъявляемого изображения с имеющимся у испытуемого целостным прототипом мужского и женского лица. Уровень обобщенности информации в этом прототипе, формирующемся у каждого человека в детстве, настолько велик, что позволяет успешно применять его даже к опознаванию ранее незнакомых объектов – лиц младенцев.

Цель исследования состоит в изучении общих принципов и особенностей опознавания пола по фотоизображениям лиц людей разного возраста.

Теоретическая гипотеза: способность испытуемых опознавать пол по изображениям лиц, основанная на холистическом восприятии, связана со степенью выраженности половых черт в предъявляемых лицах.

Исследовательские гипотезы

1. Испытуемые способны классифицировать по признаку пола лица любого возраста.
2. Вероятность правильного опознавания пола по фотографиям мальчиков и девочек до наступления полового созревания существенно ниже результатов опознавания пола по взрослым лицам.
3. Мужские лица всех возрастов опознаются лучше, чем женские лица тех же возрастов.

Описание выборки

В исследовании принимало участие 75 испытуемых, из них 34 юноши и 41 девушка, являющихся студентами Государственного университета гуманитарных наук, Московского государственного университета электроники и математики и Профессионального лицея № 10.

Стимульный материал

В качестве стимульного материала были использованы цветные фотографии размером 10×15 см:

- 1) 28 фотографий новорожденных мальчиков и девочек (по 14 каждого пола) в возрасте от 1 до 10 дней; средний возраст – 4,7 дня;

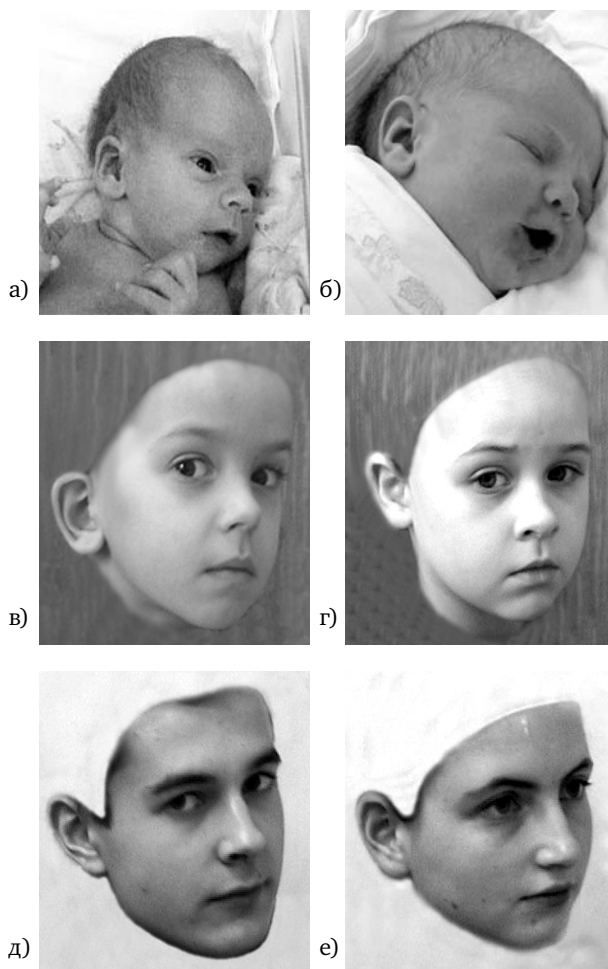


Рис. 1. Фотографии лиц мужского пола, использованные в эксперименте

(а) новорожденный мальчик; (б) новорожденная девочка; (в) 7-летний мальчик; (г) 7-летняя девочка; (д) 20-летний юноша; (е) 20-летняя девушка.

- 2) 30 фотографий семилетних детей (по 15 каждого пола);
- 3) 32 фотографии юношей и девушек (по 16 каждого пола) в возрасте от 17 до 24 лет; средний возраст – 20,3 года.

Все изображения были напечатаны в стандартном ракурсе – лицо повернуто вправо на три четверти. Примеры фотографий, использованных в эксперименте, показаны на рисунке 1.

Девушки, фотографии которых мы использовали в качестве стимульного материала, не корректировали форму бровей и были без макияжа, а молодые люди – чисто выбриты. Фотоизображения семилетних детей и взрослых были обработаны в программе Adobe Photoshop 7.0, чтобы скрыть дополнительные ключи к опознанию пола (прическа, серьги, попавшая в кадр одежда и т. д.). Компьютерных манипуляций с изображениями новорожденных не производилось.

Весь стимульный материал был записан с помощью цифровой видеокамеры Sony DCR-TRV120E, а затем были отобраны необходимые кадры для цифровой печати.

Процедура исследования

Фотографии участникам исследования предъявлялись в случайном порядке, отдельно – изображения младенцев, отдельно – семилетних детей и отдельно – юношей и девушек. Всем участникам исследования давалась инструкция: «Разложите, пожалуйста, эти фотографии на две группы. В одну пачку откладываете изображения девочек/девушек, в другую – мальчиков/юношей. Действуйте не задумываясь и по первому впечатлению. Спасибо за участие».

Ответы испытуемых заносились в протоколы, а затем обрабатывались с помощью программ Excel и SPSS 15.0. Различия между группами испытуемых оценивались на основании критерия Манна–Уитни, а разница в восприятии стимульного материала одной и той же группой испытуемых – на основании критерия Вилкоксона.

Результаты исследования

В первом эксперименте мы сравнивали вероятность правильного опознавания пола по лицам детей разного возраста, а также юношей и девушек. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

Интересно, что в эксперименте с определением пола младенцев по фотографии большинство участников исследования, прослушав инструкцию, утверждали, что «новорожденные все одинаковые и определить, кто из них мальчик, а кто девочка, по лицу нельзя». После предъявления фотографий некоторое время (0,5–1,5 мин) испытуемые рассматривали их, а затем начинали достаточно быстро (не более 2 сек на большинство из изображений) раскладывать их на 2 группы.

Перед началом эксперимента с фотографиями 7-летних детей уверенность испытуемых в своих силах была значительно выше. Не было высказано ни одного замечания о том, что лица 7-летних мальчиков и девочек могут оказаться неразличимыми. Однако эта предварительная уверенность

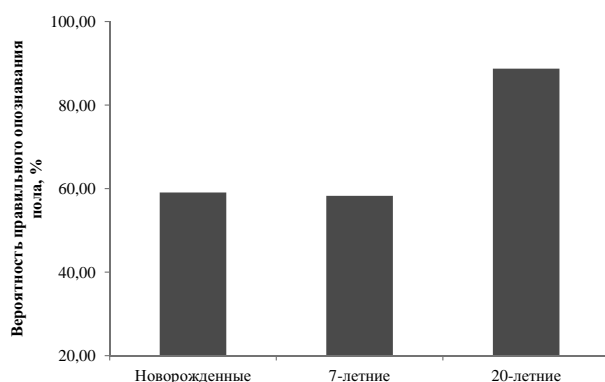


Рис. 2. Изменение вероятности правильного опознавания пола по лицам новорожденных младенцев, 7-летних детей и 20-летних юношей и девушек всеми испытуемыми

быстро, на 2–3 фотографии, сменялась долгой растерзанной паузой, а затем очень медленной (часто более 5 и даже 10 сек на изображение) и крайне неуверенной классификацией изображений.

Различение взрослых лиц затруднений и комментариев у испытуемых не вызвало.

Обработка результатов показала, что для всех участников эксперимента вероятности правильного опознавания пола новорожденных и 7-летних детей практически не различаются. При этом полученные величины значимо ниже, чем результаты опознавания пола 20-летних юношей и девушек (Вилкоксон $z = 5,23$; $p = 0,00000017$).

В рассматриваемом нами возрастном интервале – от рождения до 7 лет, т. е. до начала пубертатного возраста, связанного с интенсивным половым созреванием, не происходит существенного изменения уровня проявленности пола в структуре детских лиц. Видимое улучшение опознаваемости пола школьников в естественных условиях связано, главным образом, с использованием дополнительных ключей – прически, одежды, указывающих на пол ребенка.

Сложность опознавания пола по детским лицам и резкий скачок опознаваемости лиц 20-летних юношей и девушек могут быть объяснены следующим образом: изначально в основе формирования полового диморфизма человеческих лиц лежал естественный биологический отбор. В этом случае, как и в многочисленных случаях полового диморфизма в животном мире, он должен наиболее ярко проявляться в фертильном возрасте организмов. Сформировавшиеся вторичные половые признаки сигнализируют о наступившем половом созревании, о готовности организма к продолжению рода. В это время важность правильной категоризации по полу, лежащая в основе верного выбора полового партнера, является основой удачной репродукции. До наступления полового созревания репродуктивная задача не ставится и средства для ее осуществления минимальны.

Однако у человека внешние признаки, позволяющие с превосходящей случайное угадывание вероятностью отличить мальчика от девочки (помимо закрытых одеждой половых органов), признаки лица, всегда открытого социуму, присутствуют с самого рождения. И это не случайно. Человек, будучи существом не только биологическим, но и социальным, помимо физического роста и развития, претерпевает в онтогенезе существенные психологические изменения. Задача подготовки к различающимся в обществе сложным ролям мужчины и женщины требует длительного периода половой идентификации. Контакты взрослых с мальчиками и девочками даже самого раннего возраста неодинаковы.

Интуитивно понимаемая значимость адекватного полу социального воздействия, а точнее, взаимодействия с детьми, приводит к попыткам

усилить внешние различия мальчиков и девочек, выделить их для окружающих, например, к появлению голубых и розовых бантиков на одеялах новорожденных, крохотных аналогов взрослой женской и мужской одежды (юбочек и брючек), значительно различающихся детских причесок. Тем самым воспитывающие младенца, а затем ребенка взрослые искусственно создают для окружающих дополнительные внешние подсказки, однозначно указывающие на пол малыша.

В пубертатном периоде возрастает степень выраженности половых различий в структуре лица. Это и отражается в резком росте вероятности правильного опознавания пола по взрослым лицам.

Нами сравнивались отдельно результаты опознавания лиц мальчиков/юношей и девочек/девушек (рисунок 3). Эксперимент подтвердил, что женские лица во всех возрастах опознаются хуже мужских.

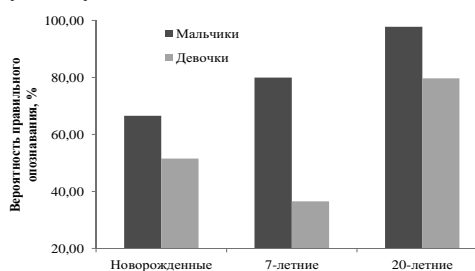


Рис. 3. Различие в правильности опознавания пола по изображениям мальчиков и девочек, а также юношей и девушек всеми испытуемыми

Выявляются также значимые различия между опознаванием младенцев и 7-летних детей. Новорожденные мальчики определяются хуже, чем 7-летние мальчики ($z = 3,41$, $p = 0,000659$), а новорожденные девочки – лучше, чем 7-летние девочки ($z = 3,48$, $p = 0,000497$).

Как хорошо видно на диаграмме, изменение средней вероятности опознавания детских лиц при дифференцированном рассмотрении изображений мальчиков и девочек имеет различную тенденцию. Вероятность правильного опознавания пола по мужским лицам растет с увеличением возраста изображенного лица, достигая для фотографий 20-летних юношей почти абсолютной точности.

Опознавание женских лиц имеет выраженный минимум для фотографий 7-летних девочек. Изображения большей части детей этого возраста испытуемые склонны называть мальчиками. Лишь одна 7-летняя девочка оказалась правильно опознанной более чем 50% испытуемых.

Можно предложить несколько объяснений такому неожиданному явлению. Попытка замаскировать на фотографии дополнительные ключи к опознаванию пола – волосы, одежду и т. д. – приводит к созданию неэкологичного изображения. Зона уха оказывается искусственно акцентированной, что, как было показано ранее (Никитина,

2006), является маскулинизирующим фактором. Срабатывает также «стереотип привлекательности»: если предъявляемое лицо кажется участнику эксперимента недостаточно красивым, это лицо называется мужским.

Общая тенденция к лучшему опознаванию пола по мужским лицам, проявляющаяся в большинстве экспериментов, может оказаться следствием реализации общих принципов развития. Человеческий организм при отсутствии генетически запрограммированных дополнительных воздействий формируется как женский. Лишь своевременные биологические «толчки» в ходе развития плода переводят его развитие с женского пути на мужской. Таким образом, можно предположить, что и внешние признаки мужского организма, а значит, и мужского лица, являются избыточными относительно женского – базового варианта. Именно эта избыточность мужских признаков может определять более легкое опознавание мужских лиц в целом.

В отличие от наших предыдущих экспериментов с взрослыми испытуемыми, средний возраст которых составлял 37 лет (Никитина, 2002; Сергиенко, Никитина, 2004), значимых различий между юношами и девушками при опознавании лиц не обнаружилось (рисунок 4). Проявилась лишь тенденция к несколько более точному решению задачи девушками по всем видам стимульного материала.

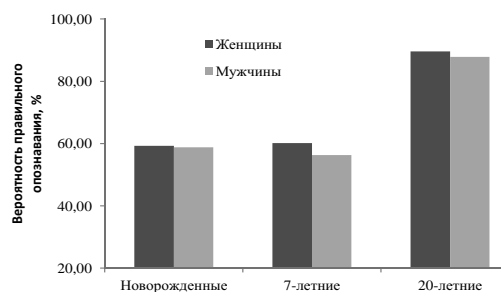


Рис. 4. Вероятность правильного опознавания пола юношами и девушками

Аналогичные данные нами были отмечены в ситуации, когда в роли испытуемых выступали 7-летние школьники. По-видимому, преимущество женщин в обработке информации, содержащейся в лице, начинает проявляться не ранее 20-летнего возраста. Однако этот факт требует дальнейшего анализа.

Результаты, полученные в ходе наших экспериментов, позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Вероятность правильного опознавания пола по изображениям лиц связана с возрастом изображенных на фотографиях людей. Испытуемые способны различать по полу даже изображения младенцев (вероятность 59,1%) и 7-летних школьников (вероятность 58,3%), Эффективность различения фотогра-

- фий 20-летних юношей и девушек составляет 88,7%.
2. Усиление проявленности половых черт в лицах юношей и девушек приводит к значимому увеличению вероятности правильного опознавания пола.
 3. Большая проявленность полоспецифичных черт в мужских лицах приводит к их лучшему опознаванию всеми испытуемыми.

Литература

- Морфология человека: Учеб. пособие / Под ред. Б. А. Никитюка и В. П. Чтецова. М., 1983.
- Никитина Е. А. Определение пола новорожденных на основе перцептивных признаков лица и голоса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Рагинский Я. Я., Левин М. Г. Антропология. М., 1979.

Сергиенко Е. А., Никитина Е. А. Базовые основы гендерных социальных взаимодействий: различие пола новорожденных по лицу и голосу // Вестник РГНФ. 1999. № 4. 160–169.

Сергиенко Е. А., Никитина Е. А. Механизмы восприятия пола по изображениям лиц новорожденных // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 4. 5–13.

Marcus D. J., Nelson C. A. Neural Bases and Development of Face Recognition in Autism // CNS Spectrums. 2001. V. 6. № 1. P. 36–59.

Nelson C. A. The Development and Neural Bases of Face Recognition // Infant and Child Development. 2001. V. 10. P. 3–18.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

В. И. Панов, Г. П. Позднякова, Ш. Р. Хисамбеев (Москва)

Для детей дошкольного возраста характерно интенсивное развитие всех сфер психики, которое не только предопределяет их готовность к школьному обучению, но и служит своеобразным фундаментом для дальнейшего психического развития на более поздних возрастных этапах.

Большинство исследователей отмечают, что двигательная активность детей дошкольного возраста является необходимым компонентом и условием их общего развития. Однако в исследовательской практике развитие двигательной (что в данном случае синонимично моторной, сенсомоторной, психомоторной) и познавательной, эмоциональной, личностной сфер психики детей дошкольного возраста изучаются, как правило, обособленно, вне связи друг с другом. Вследствие господствующего аналитического способа мышления психическое развитие дошкольника традиционно исследуется как развитие разных психических функций и способностей: умственное развитие, общение, произвольность движений, двигательная (моторная) активность. Причем каждая из этих сторон психического развития определяется в качестве предмета исследований, исходя из разных предпосылок и подходов, как правило не совпадающих друг с другом (Валлон, 1967; Выготский, 1984; Пиаже, 1969; Леонтьев, 1983; Запорожец, 1986; Лисина, 1964; Бернштейн, 1966; Кудрявцев, 1999; и др.). Между тем известно, что именно телесные движения выступают в качестве операционального компонента овладения ребенком другими, в том числе продуктивными, видами детской деятельности (изобразительной,

игровой, учебной, и т. п.), столь необходимыми для его общего психического развития. И поэтому двигательная активность выступает в качестве необходимого условия и одновременно фактора, стимулирующего развитие таких сфер его психики, как познавательная, эмоциональная, личностная.

Следует отметить, что развитие у дошкольника способности быть субъектом двигательной активности исследовано явно недостаточно, так как чаще всего ограничивается (подменяется) обучением двигательным навыкам, построенным на демонстрации движений педагогом и их подражательном воспроизведении детьми. В свою очередь, изучение субъектности дошкольников ограничивается, в основном, исследованием их личностной сферы (Варенова, 2001; Петровский, 1995, 2005; и др.).

В психологическом плане ведущее место в исследованиях развития двигательной активности дошкольника, несомненно, занимают работы А. В. Запорожца (Запорожец, 1986) и его сотрудников, посвященные изучению развития произвольных движений ребенка. Исходным для этих исследований было понятие «деятельность» в развитой форме, базовое для отечественной психологии того времени, а также соответствующие представления о ее видах (ориентировочная, поисковая и т. п.) и структурных компонентах (мотивация, цель, предмет и т. д.). Между тем в генетическом отношении исходным по отношению к двигательной деятельности детей дошкольного возраста является их неосознаваемая потребность в двигательной активности вообще, которая по этой причине подчас принимает спонтанные, нерегулируемые осознанно и деятельностно не-

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 06–06–00405.

развитые формы проявления. В связи с этим встает необходимость произвести уточнение понятий двигательной активности, двигательной деятельности и их субъектов.

В теоретическом плане, вслед за В. Д. Небылицыным (Небылицын, 1976) мы придерживаемся понимания *активности* как общего свойства психики, которое, как подчеркивает В. П. Зинченко (Зинченко, 2005), шире, чем понятие «деятельность», и реализуется:

- на разных уровнях исследования психики: физиологическом (например, сила нервной системы, темперамент), психологическом (например, двигательная активность, познавательная активность и др.), социальном (личностная активность);
- в разных сферах психики: двигательная (телесная, моторная), познавательная, эмоциональная, личностная;
- с разной степенью произвольности, осознанности и целенаправленности: от спонтанности движений, вызываемых физиологической потребностью двигаться («не сидится на месте»), до движений, которые представляют собой самостоятельные двигательные акты (действия) или же обеспечивают операциональную сторону тех или иных видов детской деятельности – изобразительной, игровой, трудовой, учебной.

Естественно, что здесь традиционно возникает вопрос о соотношении понятий активности и деятельности, а также об их субъекте – как понятий, обозначающих *разные виды* психической реальности, или же как понятий, обозначающих *разные проявления* одной и той же психической реальности.

Опираясь на анализ основных подходов к пониманию психической активности, деятельности и их субъектов (Леонтьев, 1983; Небылицын, 1976; Абульханова-Славская, 1973; и др.), мы полагаем, что *двигательную активность* человека (ребенка, в частности) целесообразно рассматривать в виде своеобразного континуума осуществляемых им движений тела (частей тела; без предметов и с предметами; индивидуально или совместно с другими). На одном полюсе этого континуума эта активность предстает как *спонтанная двигательная (моторная) активность* человека, которая, естественно, имеет физиологический смысл и структуру, но не всегда имеет психологическое смысловое и целевое опосредование, т. е. психологически неструктурирована. А на другом его полюсе двигательная активность предстает как *двигательная деятельность*, для которой характерны целесообразность, осознанность и произвольность движений, целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной или же

игровой, предметной, спортивной учебной и иной деятельности.

В итоге это означает, что *деятельность* при таком понимании активности может быть представлена как *высшая форма конкретной реализации психической активности*, когда индивид из «субъекта (носителя) спонтанной активности» превращается в «субъекта деятельности», целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций). В случае двигательной активности речь идет о самостоятельных двигательных действиях (актах), а также движениях, обеспечивающих операциональную сторону игровой, изобразительной, учебной и иной деятельности.

При этом субъектность (т. е. способность быть субъектом деятельности) выступает в качестве *единицы анализа и процессуального развития* двигательной активности дошкольника, поскольку она проявляется в разных сферах психики, при выполнении различных видов детской деятельности и вместе с тем обладает всеми основными свойствами активности как целостного, общего свойства психического развития.

Анализ определений субъекта и субъектности (Брушлинский, 1994; Абульханова-Славская, 1973; Петровский, 1995; и др.) показывает, что под *субъектностью* понимается свойство человека (индивида, группы) быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизводству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека, включая психику, посредством осуществляемой им деятельности, общения и самосознания. Из этого определения мы выводим ряд следующих положений, характеризующих развитие субъектности дошкольника как субъекта двигательной активности в ходе его превращения в субъекта двигательной деятельности.

Во-первых, обучение дошкольника двигательным навыкам, преследующее цель развития субъектности его двигательной активности, не может ограничиваться только передачей (трансляцией) движения-образца. Оно должно представлять собой обучение движению именно как двигательному действию (деятельности) и потому обязательно должно включать в себя *передачу функции произвольного контроля над правильностью выполнения требуемого движения от педагога к обучаемому*.

Во-вторых, чтобы воспроизведение учащимся движения-образца стало фактором формирования именно субъектности (присвоения ее данным индивидом), обучение двигательным навыкам должно быть ориентировано на *актуализацию зоны ближайшего развития* дошкольника, что обеспечивает его продуктивный, развивающий характер (Выготский, 1984; Зинченко, 1998).

В-третьих, *субъектность в своем развитии проходит ряд этапов* (уровней) – от актуаль-

ных форм субъектности (например, способности быть субъектом восприятия движения-образца) до потенциально возможных форм субъектности, обеспечивающих возможность самостоятельно воспроизведения требуемого движения-образца и способности быть субъектом произвольного контроля (регуляции) над правильностью его выполнения другими.

В-четвертых, для формирования способности быть субъектом двигательной деятельности в ходе обучения необходимо создавать такую социальную (учебную) ситуацию развития, которая должна обеспечивать *коммуникативное взаимодействие между ребенком и окружающей (образовательной) средой*, в свою очередь определяющее возможность интериоризации обучающимся как самих движений, демонстрируемых педагогом, так и способов контроля над правильностью их выполнения.

Учитывая особенности и уровень развития самосознания детей среднего и старшего дошкольного возраста, в качестве феноменологических и, соответственно, экспериментальных *показателей развития указанной субъектности* нами были использованы следующие базовые характеристики развития дошкольника как субъекта двигательной активности:

- уровни развития субъектности двигательной активности как проявления способности выполнять требуемое движение-образец и самостоятельно осуществлять контроль над правильностью этого выполнения не только у себя (интериоризованная функция контроля), но и у других (экстериоризованная функция контроля);
- уровень умственного развития как необходимого условия для формирования умственной модели выполняемого движения и осуществления с ее помощью произвольного контроля над правильностью выполняемого движения;
- уровень активности субъекта как носителя активности;
- уровень развития самооценки как формы рефлексивного отношения к себе, соответствующей возрасту детей 4–6 лет;
- уровень эмоционального развития как показатель отношения к обучению двигательным навыкам;
- уровень развития творческого воображения как показатель возможности наполнения выполняемых движений сюжетно-ролевым содержанием и тем самым как предпосылки для актуализации зоны ближайшего развития.

На основании этого появляется возможность выявить психодидактические предпосылки построения учебной программы обучения детей среднего и старшего дошкольного возраста двигательным

навыкам как условия и фактора развития их субъектности.

Согласно этим предпосылкам (Панов, 2004, 2006), развитие субъектности дошкольника в этом случае происходит как развитие его способности самостоятельно осуществлять следующие субъектные функции по соответствующим уровням:

- *Субъект перцептивной активности как субъект восприятия движения-образца*, результатом (продуктом) которого выступает формирование зрительного образа (модели) движения, демонстрируемого педагогом.
- *Субъект двигательной активности в форме подражательного воспроизведения движения-образца посредством актуализации внутренних ресурсов моторики* (по А. В. Запорожцу) – *субъект подражания движениям*, демонстрируемым педагогом. Результатом развития субъектности на этом этапе выступает сенсомоторная модель движения-образца, которая может быть воспроизведена учащимся только при наличии воспринимаемого движения-образца, поскольку регуляторную функцию контроля над правильностью этого движения выполняет именно зрительный образ.
- *Субъект произвольной двигательной активности при внешнем контроле* (со стороны педагога) над правильностью выполнения требуемого движения, т. е. *со-субъект произвольного контроля* (совместно с педагогом) осуществляемых двигательных действий. На этой стадии осуществление двигательной активности включает фазу перцептивных и ориентировочных действий, обеспечивающих создание простейшей модели психической регуляции выполняемых движений, когда учащийся путем ряда проб подравнивает свои движения к образцу при опоре на указания педагога, т. е. в коммуникативном взаимодействии с ним. Выполнение движения дошкольником происходит на этом этапе в форме совместно-распределенной деятельности, а его субъектность предстает как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом. На этом этапе особое значение приобретает (как условие и средство такого контроля) вербальное опосредование демонстрируемых педагогом движений и их выполнения обучающимся. Оно выступает как в виде словесных указаний и требований педагога, так и в виде намерений самого ребенка, формулируемых с помощью внешней и внутренней речи (поэтапность формирования умственных действий, по П. Я. Гальперину).
- *Субъект внутреннего контроля произвольной двигательной активности*, когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной

регуляции). Целенаправленное выполнение двигательной задачи (воспроизведение движения-образца) на этом этапе представляет собой уже двигательное действие, выполнение которого опосредствуется предшествующими уровнями развития субъектности двигательной активности. Дети, вспоминая и «проигрывая в уме» различные движения, осознавая свои действия с ними, создают собственную модель выполнения движений, вкладывая в них свое понимание. В субъектности обучающегося эта модель начинает выполнять регуляторную функцию, обеспечивающую не только произвольный контроль над правильностью выполняемого движения, но и возможность творческих вариаций выполнения этого движения (Кудрявцев, 1999).

– *Субъект внешнего контроля двигательной активности.* Этот уровень развития субъектности характеризуется тем, что, вследствие развития способности к анализу правильности выполняемого движения, у детей появляется желание сравнить результаты своих достижений с результатами сверстников и в итоге – способность контролировать правильность не только своих движений, но и движений, выполняемых другими. Дошкольник на этом этапе обучения становится субъектом не только воспроизведения движения-образца, но также и трансляции этого движения другим людям. Он начинает экстерниоризовывать субъективированную ранее функцию произвольности и контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений другими детьми и тем самым помогая им (параллельно или совместно с педагогом) актуализировать их зону ближайшего развития.

В соответствии с указанными уровнями развития субъектности была разработана учебная программа «Трилистник» для обучения двигательным навыкам детей среднего и старшего дошкольного возраста – как обучающая методика для формирующего эксперимента. В содержательном отношении эта программа включает в себя пять основных групп развивающих упражнений: 1) упражнения, развивающие мышцы рук и микромоторику пальцев (пальчиковая гимнастика); 2) упражнения, развивающие мышцы ног; 3) упражнения, развивающие мышцы живота и груди; 4) упражнения, развивающие мышцы спины; 5) дыхательную гимнастику, развивающую речевой аппарат и энергообеспечение организма. Кроме того, используются элементы глазной гимнастики и гимнастики для языка и лицевых мышц, развивающие произвольность управления соответствующими мышцами, а также элементы расслабления и релаксации.

В процессе обучения движения выполняют в различных режимах деятельности: быстро-

действия, сопротивления, длительного действия, требующего выносливости, скоростно-силового, в быстромеменяющихся условиях, движения с повышенной амплитудой.

В дидактическом отношении обучение детей двигательным навыкам по этой программе строится с учетом того, что предпосылкой освоения каждого последующего этапа становления субъектности выступает завершенность предшествующего этапа, что требует специальных комментариев (инструкций учащимся) со стороны педагога. Например: «Посмотрите внимательно, как я держу руку»; «Повторите за мной это движение»; «Посмотрите внимательно, как вы держите руку»; «Посмотрите на Васю, он делает это движение неправильно, потому что...»; «Проверьте себя сами, правильно ли вы делаете»; «Проверьте, правильно ли это движение выполняет Настя» и т. п.

Затем была проведена экспериментальная проверка теоретически обоснованных этапов развития субъектности у детей среднего (4–5 лет) и старшего (6–7 лет) дошкольного возраста по итогам их обучения в течение года двигательным навыкам по программе «Трилистник».

Результаты развития моторики в течение года (моторная проба по методике Л. С. Цветковой) показывают, что, действительно, обучение по программе «Трилистник» оказывается более эффективным, чем обучение по типовой программе. Количественные данные, фиксирующие различие между уровнем развития моторных навыков в начале и в конце учебного года, представлены в процентном выражении в таблице 1.

На рисунках 1 и 2 приведены экспериментальные данные, демонстрирующие развитие субъектности дошкольников по сумме выделенных выше показателей общего психического развития: «уровню умственного развития» (УУР), «уровню активности» (Акт.), «уровню самооценки» (СО) и «уровню эмоционального развития» (ЭР). Эти данные получены с помощью рисуночной методики А. Л. Венгера (Венгер, 2002) в начале и в конце учебного года соответственно у детей экспериментальной группы (рисунок 1) и контрольной группы (рисунок 2).

Данные, представленные на этих рисунках, убедительно показывают, что по показателям общего психического развития (УУР, Акт, СО, ЭР) де-

Таблица 1

Уровень развития моторных навыков детей 4–5 лет и 6–7 лет в начале и в конце учебного года

Уровни развития моторики	Дети 4–5 лет		Дети 6–7 лет	
	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.
Низкий	43%	9%	42%	6%
Средний	47%	64%	50%	66%
Высокий	10%	27%	8%	28%

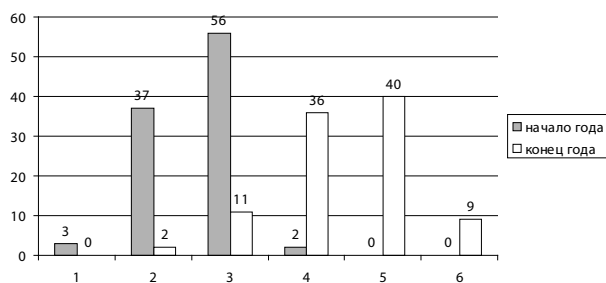


Рис. 1. Динамика развития субъектности у детей экспериментальной группы

По оси абсцисс цифрой «1» обозначается сумма баллов меньше 10; цифрой «2» – сумма баллов 10–19; цифрой «3» – сумма баллов 20–29; цифрой «4» – сумма баллов 30–39; цифрой «5» – сумма баллов 40–49 и цифрой «6» – сумма баллов больше 50.

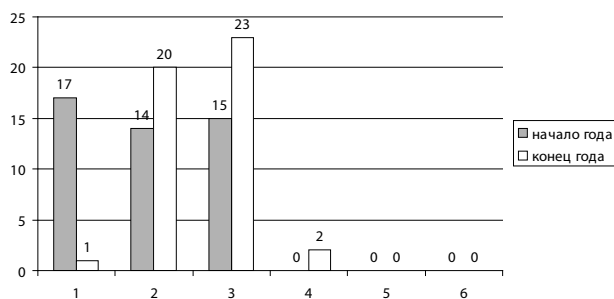


Рис. 2. Динамика развития субъектности у детей контрольной группы

По оси абсцисс цифрой «1» обозначается сумма баллов меньше 10; цифрой «2» – сумма баллов 10–19; цифрой «3» – сумма баллов 20–29; цифрой «4» – сумма баллов 30–39; цифрой «5» – сумма баллов 40–49 и цифрой «6» – сумма баллов больше 50.

ти экспериментальной группы показывают более высокие результаты, чем дети контрольной группы. Так, высокий уровень развития субъектности (по сумме баллов 30–39) в экспериментальной группе показали 36 детей, в то время как в контрольной – всего лишь 2 ребенка. Очень высокого уровня (сумма баллов выше 40) достигли в экспериментальной группе 40 детей, в то время как никто из детей контрольной группы этого уровня не достиг. Различия (по критерию Манна–Уитни) статистически значимы ($U = 1937,0$; $p < 0,05$).

Еще один показатель общего психического развития – уровень развития творческого воображения – оценивался у детей экспериментальной и контрольной групп (по 25 чел. в каждой) в начале и в конце учебного года с помощью методики фокальных объектов В. Т. Кудрявцева (Кудрявцев, 1999) (см. рисунок 3).

Если в начале учебного года у детей экспериментальной группы показатели уровня развития воображения составляли 6,3 бал., то в конце учебного года – 13,0 бал. (увеличение на 106%). У детей же контрольной группы в начале учебного года показатели воображения составляли 5,0 бал., а в конце учебного года – 7,2 бал. (увеличе-

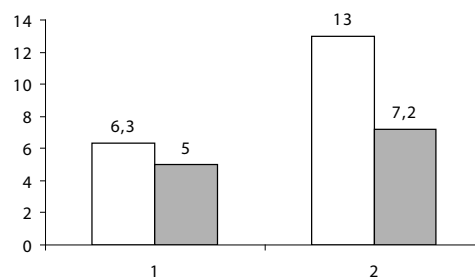


Рис. 3. Показатель уровня развития воображения у дошкольников экспериментальной и контрольной группы в конце учебного года

Цифрой «1» обозначаются показатели случайного объекта (в баллах), а цифрой «2» – показатели фокального объекта (в баллах)

ние на 44%). Различия между группами (по критерию Манна–Уитни) статистически значимы ($U_1 = 209,5$; $p < 0,05$; $U_2 = 106,5$; $p < 0,05$).

Оценка уровня развития субъектности в соответствии с этапами ее становления проводилась посредством педагогического наблюдения и только у детей экспериментальной группы (в начале и в конце учебного года), так как при обучении по типовым программам задача развития такой субъектности не ставилась. Полученные данные (в начале и в конце учебного года), представленные в таблице 2, показывают резкое увеличение количества детей экспериментальной группы, которые в конце учебного года стали достигать высоких этапных уровней развития субъектности.

Таким образом, проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие *выводы*:

Таблица 2

Результаты развития субъектности у детей экспериментальной группы

Уровни развития субъектности	Начало уч. года	Конец уч. года	Инструкции педагога
Субъект восприятия движения	40	2	«Посмотрите внимательно, как я держу руку»
Субъект подражания движению	56	11	«Повторите за мной это движение», – и указывает, что неправильно
Субъект произвольного воспроизведения движения при внешнем контроле	2	37	«Проверьте себя сами, правильно ли вы делаете»
Субъект произвольного выполнения движения при внутреннем контроле (интериоризация)	0	39	«Покажи другим, как надо выполнить движение»
Субъект контроля над выполнением требуемых движений другими детьми (экстериоризация контроля через роль учителя)	0	9	«Посмотри, как делают другие, и поправь их ошибки»

1. В результате анализа подходов к пониманию активности, деятельности, субъекта и субъектности применительно к проблеме развития двигательной активности теоретически обоснована возможность использования субъектности дошкольника как единицы анализа развития (превращения) двигательной активности в двигательную деятельность. При этом проведено уточнение понятия субъектности детей дошкольного возраста как показателя развития их способности быть субъектом двигательной, умственной, личностной и эмоциональной активности, т. е. интегрального показателя их общего психического развития.
2. Обоснована теоретическая модель развития субъектности у дошкольников в ходе обучения двигательным навыкам, которая послужила психодидактическим основанием для разработки учебной программы «Трилистник» с целью развития субъектности дошкольника как интегрального качества и показателя его как двигательного (моторного), так и общего психического развития.
3. Экспериментальная апробация программы «Трилистник» (как формирующий эксперимент) позволила получить эмпирические данные, подтверждающие общую и частные гипотезы исследования о влиянии развития двигательной активности дошкольника на его общее психическое развитие по таким показателям, как:
 - *уровень развития моторных навыков*: на низком уровне остались 42,5% детей контрольной группы и всего 7,5% детей экспериментальной группы; средний уровень продемонстрировали 48,5% детей контрольной группы и 65% детей экспериментальной группы; высокого уровня достигли 9% детей контрольной группы и 27,5% детей экспериментальной группы;
 - *уровень развития субъектности* по сумме баллов показателей общего психического развития (умственное развитие, активность, самооценка, эмоциональное развитие): в контрольной группе высокий уровень (30–39 бал.) показали 2 ребенка, в то время как в экспериментальной – 36 детей; очень высокого уровня (сумма баллов выше 40) в контрольной группе не достиг ни один ребенок, в то время как в экспериментальной группе его показали 40 детей;
 - *уровень развития творческого воображения*: у детей контрольной группы показатели развития воображения выросли на 44%, а у детей экспериментальной группы – на 106%;
 - *развитие субъектности* дошкольников происходит в соответствии с теоретически выделенными этапами ее становления: субъект восприятия движения, субъект подражания, субъект воспроизведения движения при внешнем конт-

роле, субъект произвольного выполнения движения при внутреннем контроле (интериоризованная функция контроля), субъект контроля над правильным выполнением движения другими (экстериоризованная функция контроля, роль учителя).

4. Получены теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение того, что развитие двигательной активности детей дошкольного возраста становится условием и фактором их общего психического развития в том случае, когда обучение двигательным навыкам ориентировано на развитие дошкольника как субъекта двигательных действий. В свою очередь, это требует такого обучения двигательным навыкам, которое ориентировано на формирование у обучающихся способности быть субъектами выполняемых движений (двигательных действий).

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* О субъекте психической деятельности. М., 1973.
- Бернштейн Н. А.* Очерки о физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Варенова Ю. А.* Исследование субъектности и ее развитие в дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2001.
- Венгер А. Л.* Психологические рисуночные тесты. М., 2005.
- Выготский Л. С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 4. М., 1984.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1986.
- Зинченко В. П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. «Живое знание» / 2-е изд. Самара, 1998.
- Кудрявцев В. Т.* Диагностика творческого потенциала и индивидуальной готовности детей к развивающему школьному обучению: Пособие для практического психолога. М., 1999.
- Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
- Лисина М. И.* Развитие движений у дошкольника // Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
- Небылицин В. Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
- Панов В. И.* Тезисы об этапах превращения двигательной активности в двигательную деятельность // Материалы Международной научной конференции психологов спорта и физической культуры: «Рудиковские чтения» (Москва, 21–22 января 2004 г.). М., 2004. С. 65–68.

Панов В. И. Психодидактическая модель развития субъектности дошкольников посредством обучения двигательным навыкам // *Материалы Международной научной конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения»* (11–14 июня 2006 г.). М., 2006. С. 237–239.

Панов В. И., Позднякова Г. П. Влияние двигательной активности дошкольника на его психи-

ческое развитие // *Материалы Международной научной конференции психологов спорта и физической культуры «Рудиковские чтения»* (Москва, 21–22 января 2004 г.). М., 2004. С. 68–71.

Петровский В. А. *Личность в психологии*. Ростов-на-Дону, 1995.

Пиаже Ж. *Избранные труды*. М., 1969.

Эльконин Д. Б. *Психология развития в дошкольном возрасте*. М.–Воронеж, 1995.

ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТАРОСТИ НА ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЕЖИ К ВОЗРАСТНЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ

Т. А. Петрова (Тверь)

Постановка проблемы

В XX и XXI вв. заметно обострилась проблема взаимоотношений между поколениями. Проблема преемственности и конфликтов в отношениях «отцов» и «детей» может рассматриваться как взаимодействие встречных потоков информации и деятельности, как особенность передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Она существует всегда, однако содержание проблемы, острота противоречий носит конкретно-исторический характер. Современный этап исследований социально-геронтологических проблем характеризуется недостаточной разработанностью некоторых аспектов. До настоящего времени не производились в полной мере исследования факторов, препятствующих успешному взаимодействию между поколениями, недостаточно исследованы механизмы социального конструирования образа старости, особенности современных представлений о старости в условиях трансформирующегося общества.

В настоящее время усиливается внимание к геронтологической проблематике в контексте осознания статуса пожилых людей как особой социальной проблемы (В. Д. Альперович, А. В. Дмитриев, М. Э. Елютина, Н. Н. Сачук, Е. И. Стеженская, А. И. Рубакин, В. Д. Шапиро).

Истоки «социализации» старости связаны с такими процессами, как изменение характера труда в индустриальном обществе; географическое разделение поколений, вызванное ростом крупных городов; распространение нуклеарной семьи; резкое ускорение темпов научного и технического развития, обесценивающее опыт старших поколений.

В последние годы развития российского общества мы имеем дело с трансформацией отношений молодого поколения к старшему – от традиционного, почтительного к нетрадиционному, осуждающему, порицающему, отвергающему, в лучшем случае, абсолютно безразличному. Ускорение темпов социализации, процессы глобализации и ин-

форматизации выдвигают на первый план такие качества личности, как восприимчивость к новому, энергичность, творческая мощь, физическая выносливость и т. д., что более свойственно молодым людям. Появляется неприязнь к старым людям, укрепляющаяся под влиянием радикальных и быстрых преобразований в области технологии производства, за которыми пожилым людям трудно поспевать. Социальный регресс становится делом стариков; это делает старость обесцененным периодом жизни (Карсаевская, 2002).

Несмотря на обширный материал, накопленный геронтологической наукой и близкими к ней отраслями знания, в общественном сознании существует множество негативных стереотипов, связанных со старением и старостью и далеко не всегда имеющих под собой реальную основу. Эти стереотипы, обусловленные незнанием многообразия механизмов и стратегий адаптации в поздние периоды жизни человека, мешают воспринимать пожилых людей дифференцированно – как индивидуумов с действительно существующими между ними различиями – и могут приводить к негативным последствиям, как для пожилых людей, так и для молодого поколения, а также для общества в целом.

Важным выводом как отечественных, так и зарубежных психологов, изучающих представления о старости, является признание того, что характеристики представлений влияют на выбор стратегий адаптации к возрастным изменениям (Елютина, 1998; Минигалиева, 2000; Психология старости и старения, 2003; Kathleen, 1998; Toward, 1975). Проблема взаимосвязи социального стереотипа старости и личного выбора стратегии старения поднимается в работах Л. И. Анцыферовой, Д. Б. Бромлея, Ф. Гизе, М. Ермолаевой, И. С. Кона, К. Роцака.

Можно отметить, что общей детерминантой выбора пожилым человеком конструктивной или неконструктивной стратегии старения является его отношение к этому процессу, которое складывается не только в поздние периоды он-

тогенеза, когда старость является свершившимся фактом, но и на более ранних этапах жизненного пути.

Это определило направление нашего исследования, целью которого явилось изучение влияния представлений о старости на готовность к возрастным изменениям у молодежи.

Основные задачи исследования:

- 1) теоретический анализ современного состояния исследований представлений о старости с учетом социокультурных изменений российского общества;
- 2) характеристика основных подходов к изучению готовности к возрастным изменениям;
- 3) проведение эмпирического исследования представлений о старости у молодежи;
- 4) изучение влияния представлений о старости на готовность к возрастным изменениям молодежи.

Предметом исследования являются представления о старости и показатели готовности к возрастным изменениям.

В качестве испытуемых в исследовании выступили молодые люди в возрасте от 14 до 21 года, студенты средних специальных и высших учебных заведений (всего 300 чел.).

Методики исследования

1. Для исследования представлений о старости использовалась проективная методика (метафорическое изображение старости), позволяющая качественно оценить образы респондентов.
2. Для оценки готовности к возрастным изменениям был выбран опросник «Готовность к возрастным изменениям» (Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович). Опросник позволяет оценить степень сформированности различных элементов в структуре общей готовности (Го):

- *компонентов готовности:* физиологического (Фк), социального (Ск), личностного (Лк) и профессионального (Пк);
- *уровней готовности:* когнитивного (Ку), аффективного (Ау), мотивационного (Му);
- *общую готовность* (Го).

Для обработки данных применялись статистические методы: U-критерий Манна–Уитни, однофакторный дисперсионный ANOVA, контент-анализ. Математическая обработка результатов проводилась с использованием программного пакета SPSS 13.0.

Современное состояние исследований представлений о старости

В разные исторические периоды отношение к старости было неодинаково. В. Л. Калькова, рассмат-

ривая старость через призму тысячелетий, пришла к выводу, что отношение к старикам в различные исторические периоды определялось социальной организацией, уровнем экономического развития, территорией проживания, особенностями развития институтов демократии, спецификой культурных традиций, историческими прецедентами (Калькова, 2003). Автор подчеркивает, что отношение к старым людям в конкретные исторические периоды характеризовалось амбивалентностью: в общественном сознании старики либо возвеличивались до ранга святых, либо опускались до уровня изгоев, сливались с нищими, убогими, бесполезными людьми. В традиционных обществах место каждого человека было определено с момента его рождения; способы взаимосвязи поколений, передачи опыта являлись неизменными.

По мнению Н. А. Рыбаковой, представление о бесполезности старых людей лежало у истоков протестантизма. Так, М. Лютер сравнивал старость с «живой могилой». Эволюция представлений о старости от признания опыта и мудрости к мнению о бесполезности услуг старых людей привела, по мнению известного французского социолога Ф. Ариеса, к тому, что слово «старость» исчезло из разговорного языка. Слово «старик» стало резать слух, приобрело презрительный или покровительственный оттенок, сменилось подвижным словосочетанием «очень хорошо сохранившиеся дамы и господа» (Рыбакова, 2006).

В контексте будущего развития человечества на пути к обществу нематериальных ценностей (В. С. Степин, М. М. Моисеев, В. С. Панарин и др.) исследование системы ценностей отражает динамику современного мировоззренческого поиска. Ментальная специфика массового сознания россиян, особенно сознания пожилых, базируется на общинной традиции, свойственной православной культуре. Она отличается от индивидуалистического сознания людей западных стран, в котором амбивалентно наличествуют геронтофильные и геронтофобные установки (там же).

Среди факторов, влияющих на изменение социального статуса пожилых людей, формирование негативных представлений о старости Л. И Анцыферовой, О. В. Красновой, М. Э. Чекановой и другими отмечаются:

- разрушение патриархального многопоколенного клана;
- распространение нуклеарной семьи;
- изменение характера труда в индустриальном обществе;
- обесценивание накопленного опыта старших поколений в результате ускорения темпов научно-технического прогресса;
- распространение негласной политики отстранения от работы пожилых людей, достигших пенсионного возраста.

По мнению многих зарубежных и отечественных авторов, в отношении пожилых людей проявляется множество стереотипных представлений. Были суммированы стереотипы, касающиеся пожилых людей, в современной западной культуре (Toward, 1975):

- все пожилые одиноки;
- старые люди бедные;
- все пожилые нездоровы;
- все пожилые подвержены депрессии;
- пожилые люди – обуза для других;
- пожилые люди не могут функционировать в обществе;
- все старые люди становятся слабоумными.

Эти представления интересны уже потому, «что как группа, в отношении которой существуют стереотипы, пожилые отличаются от всех других групп в одном очень важном аспекте: мы все обязательно станем членами этой группы» (Kathleen, 1998).

Изучению представлений о старости и стереотипов отношения к этому возрасту посвящены многие исследования отечественных и зарубежных авторов. Так, например, в работе И. В. Шаповаленко (Шаповаленко, 1999) исследованы представления молодежи о характеристиках личности пожилого человека. При обработке результатов список типичных характеристик пожилого человека составил 43 пункта, которые автор условно разделил на три группы: «позитивные», «негативные» и «объективные».

На основании полученных ответов Шаповаленко делает вывод о том, что характерные черты пожилого человека (в восприятии его молодыми) – это в основном негативные характеристики, подчеркивающие чрезмерно жесткую связь пожилого человека с прошлым, его неспособность или нежелание изменяться, критическую позицию к окружающим людям и навязывание собственной точки зрения (Шаповаленко, 1999).

В другом исследовании, проведенном М. Р. Минигалиевой (Минигалиева, 2000), участвовали девушки в возрасте от 20 до 24 лет. Автор, используя метод незаконченных предложений, оценивал особенности отношения к старости как возрастному периоду. Было выделено три типа ответов, два из которых характеризовались негативным отношением к старости. 40% девушек дали негативные оценки старости (беспомощность, зависимость, одиночество, неудовлетворенная потребность в общении, косность и т. д.). Около 20% оценили старость как период, когда «все прошло»: «осталось позади прекрасное прошлое», «успели вырасти дети и внуки». Старость характеризуется респондентами как состояние бездеятельности, пассивности, ненужности, как жизнь лишь воспоминаниями. В старости респонденты опасаются, наряду со страхом смерти, снижения уровня включенности в жизнь и осознания несостоя-

тельности прожитой жизни. Позитивные оценки встречаются у 30% респондентов: «быть спокойной, умной, любящей, любимой». Лишь 10% охарактеризовали старость как период активной жизнедеятельности (Минигалиева, 2000).

Английские исследователи М. Маршалл и Д. Диксон опрашивали 13-летних подростков, которым предложили ответить на вопрос, что такое быть старым. Оказалось, что некоторые из 13-летних подростков считают 45-летних уже старыми. Они знают, что пенсии у старых людей невелики, заявляют, что «от старых дурно пахнет» и «они туги на ухо» (Психология старости, 2004). В этом плане интересно сравнить ответы на этот вопрос российских подростков и молодых людей. Ответы подростков младшего возраста – 11 лет (москвичи) – отражают, скорее, объективные и внешние характеристики пожилых людей (например, «проживают одиноко или с мужем/женой», «имеют внуков», «получают пенсию»). При этом не обращается внимание на проблемы здоровья и т. д., отсутствуют ответы, которые бы включали негативные характеристики. В ответах респондентов в возрасте 13 лет появляются характеристики еще не резко отрицательные и негативные, но отражающие слабость и беспомощность пожилых людей. С 15-летнего возраста уже отчетливо проявляется негативное отношение к старикам. При этом опрашивались только те, кто проживает отдельно от своих бабушек и дедушек и редко с ними видится (Психология старости, 2004).

Результаты этих исследований подтверждают существование в общественном сознании весьма непривлекательного образа, «культурного эталона» старости как психологического возраста. Интериоризация подобных негативных представлений о старости играет отрицательную роль в формировании индивидуального отношения к этому возрасту. К тому же необходимо отметить, что с возрастом растет число негативных оценок старости, и уже к 25 годам формируется ее стойкое неприятие, что подтверждается страхом старости и смерти (60% опрошенных) и всевозможными проявлениями эйджизма по отношению к старикам (Психология старости, 2004; Шапиро, 1983).

Представляет интерес также социокультурный анализ геронтологических стереотипов, который осуществляется в работах Р. Атчлей, К. Виктор, М. Елютиной (Елютина, 1998). Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает анализ того, каким образом возможно изменить негативные представления о старости и повысить адаптивные возможности личности к возрастным изменениям.

Готовность к возрастным изменениям

Различные формы поведения людей в однотипных ситуациях отражают особенности реагирования на собственное старение. Именно эта сторона

психической жизни человека определяет его отношение к личным потерям, утрате прошлых возможностей, так же как и новое восприятие окружающего. Иными словами, перед каждым человеком встает вопрос о выработке толерантного отношения к собственной старости. По данным отечественных геронтологов, ни хорошее здоровье, ни сохранение деятельного образа жизни, ни высокое общественное положение, ни наличие супруги и детей не являются залогом и гарантией осознания старости как благоприятного периода жизни. При наличии этих признаков, каждого в отдельности и вместе взятых, пожилой человек может считать себя ущербным и полностью не принимать свое старение. И наоборот, при плохом физическом здоровье, скромном материальном достатке, одиночестве пожилой человек может находиться в согласии со своим старением и оказаться в состоянии увидеть положительные стороны своего старческого бытия (Яцимерская, Беленькая, 1999). По данным исследований Т. Б. Глуханюк и Н. С. Гершкович, детерминанты толерантного отношения к собственному старению и выбора продуктивных стратегий адаптации к старости интегрируются в понятие *готовности к освоению возрастнo-временных изменений* (Глуханюк, Гершкович, 2003).

Исходя из учета основных положений, касающихся трактовки готовности к деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко, Л. Н. Захарова, Р. Д. Санжаева и др.), мы понимаем готовность к освоению возрастнo-временных изменений как интегративное психическое образование, включающее осознание личностью факта собственного старения, толерантное отношение к нему, активный поиск продуктивных стратегий адаптации к этому процессу.

Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович представляют модель готовности к освоению возрастнo-временных изменений, включающую в себя четыре компонента – физиологический, социальный, личностно-психологический, профессиональный (в соответствии с основными аспектами старения). Они, в свою очередь, реализуются на трех уровнях – когнитивном (осознание и понимание происходящих возрастных изменений, знание способов их преодоления и освоения), аффективном (эмоциональное отношение к происходящим изменениям), мотивационном (активный поиск и использование продуктивных стратегий адаптации к возрастным изменениям). В нашем исследовании мы опираемся на эту модель (Глуханюк, Гершкович, 2003).

Результаты эмпирического исследования

Для изучения представлений о старости мы использовали проективную методику. Молодым людям было предложено метафорически изобразить старость. По окончании задания испытуемые за-

полняли пострисуночный опросник. Путем контент-анализа мы выделили 12 основных метафор в рисунках испытуемых и их типичные представления, выраженные в образах.

1. Старость – «торможение».

Образы: *красный свет светофора; конец дороги; тупик; поворот запрещен (дорожный знак); табличка «The end»; дорога закрыта (дорожный знак); знак «Кирпич».*

Данная метафора представлена в 10,3% рисунков.

2. Старость – «гармония, спокойствие».

Образы: *яркое солнце; «золотая осень»; многолетние цветы на клумбе; скала; статуя Свободы и т. д.*

Данная метафора представлена в 8,7% рисунков.

3. Старость – «потеря красоты».

Образы: *лицо старого человека; лицо в морщинах; фигура старого человека; сутулая, сгорбившаяся старушка; Баба-Яга.*

Данная метафора представлена в 15,3% рисунков.

4. Старость – «неопределенность, неизвестность».

Образы: *знак вопроса; абстракция; «окно в никуда»; черный квадрат и т. д.*

Данная метафора представлена в 9,3% рисунков.

5. Старость – «разрушение».

Образы: *гниющее дерево; увядающее дерево; трухлявый пенек; увядающий цветок; засыхающая клетка; гнилой апельсин; желтый лист клена; сломанная машина; рушащийся дом и т. д.*

Данная метафора представлена в 16,3% рисунков.

6. Старость – «смерть».

Образы: *могила; крест; «смерть с косой»; кладбище; семейный склеп; гроб; знак «Не влезай – ушибет»; череп; кости.*

Данная метафора представлена в 10,3% рисунков.

7. Старость – «жизнь прошлым».

Образы: *флаг СССР; серп и молот; старый альбом; надпись «СССР»; надпись «Ленин».*

Данная метафора представлена в 1,7% рисунков.

8. Старость – «болезнь, недуги».

Образы: *инвалидное кресло; таблетки; больница; скорая помощь; клюка; палочка; трость; очки; костыли и т. д.*

Данная метафора представлена в 13,3% рисунков.

9. Старость – «изменение жизни».

Образы: *полоса жизни; новая ступень; новый сезон (время года); круговорот природы и т. д.*

Данная метафора представлена в 14,7% рисунков.

10. Старость – «жизненный след, потомство».

Образы: внуки, играющие во дворе дома; росток дерева; хвост кометы и т. д.

Данная метафора представлена в 8% рисунков.

11. Старость – «одиночество, тоска».

Образы: пустое гнездо; пустыня; Луна; одинокий человек в поле; бездомная собака и т. д.

Данная метафора представлена в 8,7% рисунков.

12. Старость – «мудрость, опыт, зрелость».

Образы: зрелый плод; вековое дерево; цветущее, могучее дерево; книга; большой багаж; копилка и т. д.

Данная метафора представлена в 11% рисунков.

Анализируя полученные метафоры, мы пришли к выводу, что 50% изображений имеют отрицательный характер, 25% – положительный и 25% – амбивалентный. Это подтверждается и при анализе ответов в пострисуночном опроснике. Молодым людям предлагалось оценить свое отношение к изображенному образу по следующей шкале:



63% респондентов характеризуют свое отношение к старости как «отрицательное»; 17% участников опроса амбивалентно относятся к изображенным образам; и только для 20% старость ассоциирует с положительными образами.

Следующим этапом нашего исследования было изучение сформированности компонентов, уровней и общей готовности к возрастным изменениям.

Сформированность у молодежи компонентов готовности к возрастным изменениям

Физиологический компонент (Фк) готовности включает в себя понимание, толерантное отношение и способность искать продуктивные пути приспособления к таким проявлениям старения, как потеря внешней привлекательности и появление внешних признаков возраста (морщины, седина и т. п.); понижение остроты зрения и слуха; повышенная утомляемость; снижение половой активности; нарушение функций сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательного аппарата.

Сформированность социального компонента (Ск) готовности позволяет человеку осознать, принять и найти способы адаптироваться к проявлениям старения в социальной сфере: отношение окружающих к человеку как к пожилому, старому и изменение характера общения с ним; ухудшение материального положения и приобретение статуса «иждивенца»; новые роли в семье.

Личностный компонент (Лк) готовности проявляется в способности человека понять механизмы

происходящих с ним в настоящем психологических изменений или прогнозировать их появление в будущем, относиться к ним спокойно как к нормальным явлениям и активно искать пути компенсации и саморегуляции.

Профессиональный компонент (Пк) проявляется в готовности толерантно относиться к предстоящему или уже имеющему место снижению роли профессиональной деятельности в жизни, более того, к ее утрате. В него включается также поиск и реализация способов самовыражения во внепрофессиональной сфере. Данный компонент готовности обеспечивает адаптацию к таким факторам, как конкуренция со стороны более молодых коллег, сложности в освоении новых методов работы и новой техники; обретение роли наставника в профессиональной деятельности и/или статуса «бывшего профессионала»; выход на пенсию, уход от профессиональной деятельности; высвобождение времени после выхода на пенсию.

Проиллюстрируем с помощью диаграмм сформированность компонентов готовности в общей выборке испытуемых (300 чел.).

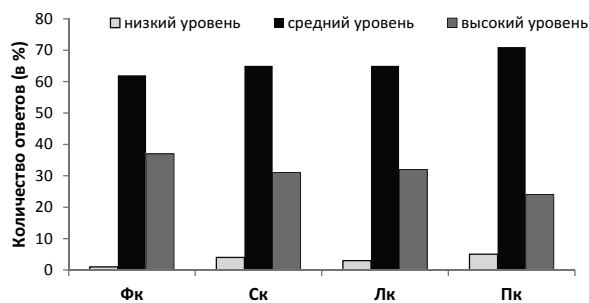


Рис. 1. Показатели сформированности компонентов готовности к возрастным изменениям

На рисунке 1 видно, что у большинства респондентов преобладает средний уровень сформированности компонентов готовности к возрастным изменениям. Это может быть обусловлено возрастными особенностями участников опроса. В подростковом и юношеском возрасте достаточно трудно ясно осознавать все изменения, которыми будет сопровождаться процесс старения. Некоторые вопросы вызвали у респондентов затруднения; согласно их словам, они «даже представить не могут того, что описывает данная ситуация». Ряд авторов указывает на происходящее с возрастом осознание предстоящих изменений, что отражается на показателях готовности к старости.

Уровни готовности к возрастным изменениям – показатели, иллюстрирующие осознание происходящих с человеком в настоящем или ожидаемых в будущем возрастных изменений (**когнитивный уровень** – Ку); толерантное отношение к ним как к нормальному, неизбежному явлению (**аффективный уровень** – Ау); активный поиск продуктивных стратегий адаптации

к этим изменениям (*мотивационный уровень – Му*).

Проиллюстрируем с помощью диаграмм сформированность Ку, Ау, Му в общей выборке испытуемых (300 чел.).

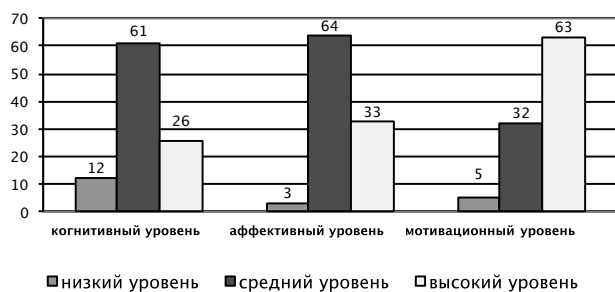


Рис. 2. Показатели сформированности КУ, АУ, МУ в общей выборке испытуемых (300 чел.)

Из диаграммы 2 видно, что когнитивный и аффективный уровни готовности к возрастным изменениям сформированы у респондентов на среднем уровне, тогда как мотивационный уровень высокий. Молодежь не обладает четкими знаниями о предстоящих возрастных изменениях, проявляет эмоции (часто неопределенные) по отношению к перспективе старения, но, несмотря на это, уже готова к активному поиску стратегий совладения и борьбы со старостью. Причем именно «борьбы». Именно так выражали респонденты свои мнения («буду всеми силами бороться со старостью»; «начну заботиться об изменениях с молодости»; «буду рассчитывать на медицину и пластическую хирургию» и др.).

Общий показатель готовности (Го) к освоению возрастнo-временных изменений является интегративной характеристикой отношения человека к происходящим с ним возрастным изменениям или тем, которые ожидают его в будущем. Высокий уровень общей готовности проявляется в четком осознании и понимании естественности и неизбежности физических проявлений старения (изменении внешности, снижении остроты зрения, слуха, обострении различных заболеваний); изменения социального статуса и отношения со стороны окружающих; заострения отдельных личностных черт; качественных преобразований в познавательной сфере; ухода от профессиональной деятельности. Готовность характеризуется спокойным, толерантным отношением к происходящим или будущим возрастным изменениям – без острых переживаний и негативных эмоциональных реакций. Деятельностное проявление готовности – это активный поиск стратегий адаптации к разнообразным возрастным изменениям в настоящем, планирование своей жизни в условиях будущих трансформаций.

Проиллюстрируем с помощью диаграмм сформированность Го в общей выборке испытуемых (300 чел.).

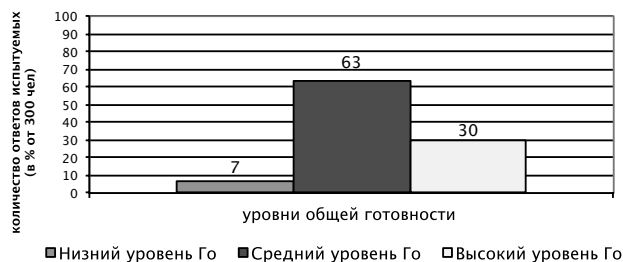


Рис. 3. Показатель сформированности Го в общей выборке испытуемых (300 чел.)

В целом можно отметить, что для молодых людей в возрасте 14–21 года характерен средний уровень готовности к возрастным изменениям. Наши данные соотносятся с результатами, полученными разработчиками опросника Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович, проводившими исследование на молодежной выборке (средний возраст – 18,3 года). Авторы установили, что выделенные у респондентов компоненты готовности (физиологический, социальный, личностно-психологический и профессиональный) развиты примерно в равной степени, что подтверждает недифференцированность феномена готовности к старению в ранних возрастах. В исследованиях Глуханюк и Гершкович. готовность реализуется, главным образом, на аффективном (35%) и мотивационном (36%) уровнях (Глуханюк, Гершкович, 2004). В нашем случае эта тенденция также подтверждается. Это означает, что молодежь смутно представляет себе ожидающие в старости изменения, но готова толерантно относиться к ним как к неизбежным явлениям и активно искать способы адаптации.

Более детальный анализ соотношения структурных элементов готовности свидетельствует о том, что лучше всего молодые люди осознают неизбежность в будущем физиологических изменений, в меньшей степени – профессиональных, социальных и личностно-психологических. Более очевидными для них являются так называемые «внешние» проявления старения, а сопровождающие их личностные изменения не являются актуальными. Наиболее толерантное отношение демонстрируется к профессиональным проявлениям старения, а наиболее болезненное – к физиологическим. Соответственно, наблюдается наибольшая готовность искать стратегии адаптации к физиологическим изменениям и наименьшая – к профессиональным. Налицо возрастные особенности готовности к освоению возрастнo-временных изменений: физиологические изменения, внешние признаки старения вызывают негативное отношение и готовность им активно противостоять, а утрата профессиональной деятельности (в которую участники исследования еще не включены) воспринимается спокойно, без особых переживаний.

При изучении влияния характеристик представлений на готовность к возрастным изменениям мы выдвинули следующие гипотезы.

H_0 : характеристики представлений (отрицательные, нейтральные, положительные) не влияют на уровень готовности к собственным возрастным изменениям (низкий, средний, высокий).

H_1 : характеристики представлений (отрицательные, нейтральные, положительные) влияют на уровень готовности к собственным возрастным изменениям (низкий, средний, высокий).

Данную гипотезу мы проверяли с помощью однофакторного ANOVA.

По результатам математической обработки установлено, что гипотеза H_1 подтверждается на уровне значимости $p \geq 0,001$, т. е. характеристики образов представлений влияют на готовность к собственным возрастным изменениям.

Заключение

На наш взгляд, результаты эмпирического исследования представляют большой научный интерес, так как отношение к собственному старению – важный элемент психической жизни человека (Н. Ф. Шахматов). В его формировании определяющими являются осознание и признание естественности физических и психических возрастных изменений, возникающего на поздних стадиях жизни физического нездоровья. В период старения отношение к продолжающим выявляться новым изменениям в физическом статусе находится уже под воздействием сформировавшейся новой жизненной позиции и нового уровня самосознания. Эта новая позиция формируется за счет установившихся новых отношений пожилого человека с его окружением, но в большей степени зависит от него самого. Принятие собственной старости есть результат активной творческой работы по переосмыслению жизненных установок и позиций, переоценке жизненных ценностей. Именно при этом варианте психического старения имеется полное согласие с самим собой, с внешним миром, с естественным ходом событий и, наконец, с неминуемостью завершения собственной жизни.

Литература

Альперович В. Д. Старость. Социально-философский анализ. Ростов-на-Дону, 1998.

Глуханюк Н. С., Гершкович Т. Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. М., 2003.

Елютина М. Э. Старость в пространстве культурно-исторического бытия // Актуальные проблемы социальной геронтологии: Материалы междисциплинарной научной конференции / Под ред. М. Э. Елютиной. Саратов, 1998. С. 3–15.

Калькова В. Л. Старость: реферативный обзор // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М., 2003.

Карсаевская Т. В. Коллизии старости в условиях глобализации. Философия старости: геронтология // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 24. СПб., 2002. С. 64–66.

Краснова О. В. Социальная психология старения как основная составляющая социальной геронтологии // Мир психологии. 1999. № 2.

Краснова О. В. «Мы» и «Они»: эйджизм и самосознание пожилых людей // Психология зрелости и старения. 2000. № 3.

Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старости. М., 2002.

Минигалиева М. Р. Личностные типы и социальные контакты людей позднего возраста // Психология зрелости и старения. 2000. № 2.

Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 2004.

Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М., 2003.

Рыбакова Н. А. Проблема старости в европейской философии: от античности до современности. СПб., 2006.

Шапиро В. Д. Социальная активность пожилых людей в СССР. М., 1983.

Шаповаленко И. В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология зрелости и старения. 1999. № 6.

Яцимерская Р. С., Беленькая И. Г. Социальная геронтология. М., 1999.

Kathleen R. Fisher Winter Grace: Spirituality and Aging. Nashville, Tenn., 1998.

Toward A. Theology of Aging. N. Y., 1975.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ОЦЕНОЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ СИТУАЦИЯМ С ЭЛЕМЕНТАМИ СРАВНЕНИЯ

Е. С. Самойленко, О. А. Костыгова (Москва)

Постановка проблемы

Изучение психологических аспектов оценочных ситуаций в процессе коммуникативного взаимодействия учителей и учеников получило развитие в середине прошлого века. В частности, было

показано, что оценивание осуществляет социальное направляющее воздействие на деятельность человека: доброжелательная оценка оказывает положительное влияние на эффективность деятельности, а недоброжелательная, напротив, сковыва-

ет деятельность чувствительных и неустойчивых людей (Рубинштейн, 1998).

Оценочные суждения рассматриваются в качестве информационной обратной связи и средства побуждения учеников к освоению учебного материала (Gibbons, Duffin, Robertson, Thompson, 1998; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, Morgan, 1991; Kulhavy, Stock, 1989; Munk, Bursuck, 1998; Slavin, 2003; Wickwire, 1992). Конкретная содержательная обратная связь помогает ученикам понять свои ошибки и планировать будущие учебные действия, способствуя формированию у них такой атрибуции успеха, в основе которой лежит представление о собственных совершенных усилиях, а не о внешних причинах, повлиявших на успешные результаты в школе (Cross, Cross, 1980). Субъективные представления учеников о себе и собственной эффективности в отношении учебной деятельности связаны с положительными и отрицательными оценочными суждениями учителей (Burnett, 1996; Kang, 1998).

Оценочные ситуации влияют на личность школьников и, прежде всего, на их самооценку. Отсутствие оценивания дезориентирует школьника и заставляет строить собственную самооценку не на основе объективной оценки, в которой отражены его действительные знания, а на субъективных истолкованиях учебных ситуаций (Ананьев, 1980). В частности, показано, что самооценка в младшем школьном возрасте формируется, главным образом, под влиянием оценок учителя (Рогов, 2003).

Оценочные ситуации воспринимаются школьниками достаточно эмоционально. Так, например, показано, что ученики, ожидающие оценку, практически всегда испытывают тревожность, предвосхищая возможные неудачи. Внешнее оценивание, которое дается в присутствии одноклассников, вызывает у них разнообразные чувства: страх, обиду, унижение, гнев, радость, некоторые из которых могут, в свою очередь, дезорганизовать их учебную деятельность (Божович, 1999).

По мнению Е. Д. Божович, переживания ученика зависят от того, как строится оценочная ситуация в процессе общения учителя и ученика, насколько содержательным является оценивание. Соответственно, для учеников в оценочной ситуации выступают на первый план два момента: содержание оценки (что оценивается) и формы выражения оценки (как она делается).

В этой связи приобретает особый смысл дифференциация оценки и отметки как форм оценивания, имеющих различное психологическое содержание.

Согласно Ш. А. Амонашвили (Амонашвили, 1975, 1984), в процессе педагогического общения процесс оценивания выступает обычно в форме развернутого вербального суждения, в котором учитель обосновывает отметку, или в свернутой

форме, как прямое выставление отметки. Оценка – это именно процесс оценивания, осуществляемый человеком; отметка является результатом этого процесса, его условно-формальным отражением в баллах. С помощью вербально выраженного оценочного суждения учитель сначала разъясняет положительные и отрицательные стороны работы ученика, отмечает наличие или отсутствие продвижений, дает рекомендации и только затем, как вывод из сказанного, называет отметку.

Ряд зарубежных исследователей предлагают выделять в вербальном оценивании три содержательно разные формы: оценочные дискрипторы, представляющие собой высказывания, содержащие сильные и слабые стороны ответов учеников; отметки, несущие в себе скрытое сравнение и выражающие относительную оценку ученика среди его одноклассников; сравнительные дискрипторы, содержащие элементы сравнения во внешне речевой форме (Slavin, 2003).

Рассмотрению различных форм оценивания было посвящено проведенное нами исследование, направленное на экспериментальную проверку особенностей эмоционального отношения к ним у учащихся.

В качестве исследуемых форм оценивания, имеющих место в процессе педагогического общения, были выбраны: оценивание с помощью отметки, а также содержательные высказывания с элементами и без элементов сравнения с одноклассниками. Таким образом, в качестве двух из трех исследованных форм оценивания мы выбрали суждения, имеющие элементы сравнения. Одна из этих форм содержит элементы явно выраженного во внешней речи сравнения ученика с одноклассниками. Другая форма оценивания выражена отметкой, которую мы, вслед за рядом авторов (см.: Slavin, 2003), рассматриваем как содержащую в себе скрытое сравнение, выражающее относительную оценку ученика среди его одноклассников.

Использование нами в качестве объекта исследования таких форм педагогического оценивания, которые содержат в себе либо скрытое, либо явно выраженное во внешне речевой форме сравнение ученика со сверстниками, обусловлено, в первую очередь, частым использованием данных форм в педагогической практике. Наряду с этим, показано, что, начиная с первых лет учебы, дети постепенно начинают оценивать себя в сравнении с другими детьми. Они используют это социальное сравнение как некоторое средство оценки своих возможностей, позволяющее осознать, что они могут сделать. Кроме того, они включают социальную информацию сравнительного плана в описания собственных личностных особенностей (Santrock, 1995).

Цель проведенного нами экспериментально-исследования заключалась в осуществлении

сравнительного анализа силы эмоциональных переживаний, возникающих у школьников по поводу трех форм педагогического оценивания ответа (правильного и неправильного) некоторого гипотетического ученика.

Гипотеза исследования состояла в том, что разные формы оценивания, как правильного, так и неправильного ответа, будут переживаться учениками с разной эмоциональной силой.

Предполагалось также сравнить степени выраженности различий в силе эмоциональных переживаний трех форм оценивания в гипотетических ситуациях правильного и неправильного ответа учеников.

Описание выборки

В проведенном исследовании приняли участие 120 учеников 3–4-х классов начальной школы (65 девочек и 55 мальчиков; средний возраст – 9 лет 8 мес.).

Процедура исследования

Участникам исследования предлагались два задания, в каждое из которых были включены три графически представленные педагогические ситуации вынесения гипотетическим учителем оценочных суждений по поводу ответа некоторого ученика у доски. В задании А учитель оценивал неправильный ответ ученика, а в задании Б – правильный. В обоих заданиях моделировались идентичные, с точки зрения содержательных форм оценивания, педагогические ситуации: в первой ситуации учитель оценивал ученика, сообщая ему отметку; во второй ситуации учитель давал содержательную оценку ответу; а в третьей – сравнивал ответ ученика с ответами одноклассников.

При выполнении задания А участникам исследования предлагалось представить себе, что они неправильно ответили на уроке, а их учитель говорит им одну из трех следующих фраз: «Ты неправильно ответил. Два» (ситуация 1); «Ты неправильно ответил. Ты невнимательно прочитал задачу и сделал ошибки в вычислениях» (ситуация 2); «Ты неправильно ответил. Твой ответ намного хуже, чем ответы твоих одноклассников» (ситуация 3).

При выполнении задания Б детям предлагалось представить себе, что они правильно ответили на уроке, а их учитель говорит им одну из трех фраз: «Ты правильно ответил. Пять» (ситуация 1); «Ты правильно ответил. Ты внимательно прочитал задачу и правильно сделал вычисления» (ситуация 2); «Ты правильно ответил. Твой ответ намного лучше, чем ответы твоих одноклассников» (ситуация 3).

При выполнении обоих заданий участники исследования должны были проранжировать

указанные фразы учителя в зависимости от того, насколько сильные переживания они вызывают у них, поставив на первое место ту фразу, которая вызывает самые сильные переживания, на второе место – фразу, которая вызовет менее сильные переживания, на третье место ту, которая вызовет наименее сильные переживания.

В задании А дети должны были осуществить процедуру ранжирования трех форм оценивания отрицательного ответа ученика в зависимости от того, насколько: (1) они чувствовали себя встревоженными; (2) они чувствовали себя огорченными; (3) они чувствовали себя несчастными; (4) им хотелось плакать; (5) им было обидно; (6) им было неприятно.

В задании Б дети ранжировали три формы положительного ответа ученика в зависимости от того, насколько: (1) они испытывали радость; (2) ощущали себя счастливыми; (3) им было приятно; (4) они гордились собой; (5) им было весело; (6) они были довольны собой.

Использование процедуры ранжирования позволяло предоставить возможность детям соотносить три типа высказываний учителя, а не оценивать каждое из них независимо. В данном случае нас интересовала, прежде всего, не абсолютная, а относительная сила эмоциональных переживаний детей в ответ на три разные вида оценочных суждений учителя.

Использование именно картинок, а не видеозаписи или реальной ситуации порождения оценочных высказываний, было обусловлено стремлением нивелировать такие дополнительные переменные, как внешность, тембр голоса и мимику учителя.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования была сформирована база данных, в которую вошли данные ранжирования школьниками оценочных высказываний (числовые значения от 1 до 3). Был проведен сравнительный анализ средних рангов, присвоенных школьниками трем типам оценочных суждений учителя применительно к каждому из шести аспектов эмоциональных переживаний, характерных для ситуаций правильного и неправильного ответов. Общие тенденции, проявившиеся при ранжировании младшими школьниками оценочных высказываний учителя в ситуациях ошибочного и правильного ответа гипотетического ученика, соответственно представлены на рисунках 1 и 2.

При проведении статистического анализа значимых различий в интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих у младших школьников в ответ на три типа педагогических оценочных суждений, использовалась программа SigmaStat, v. 3.0.1 (module SPSS). В связи с тем что распреде-

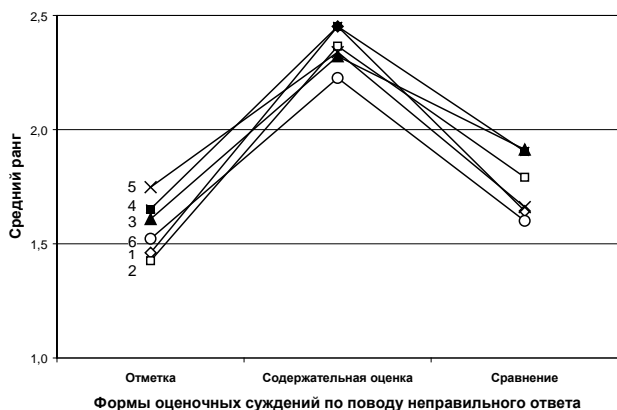


Рис. 1. Средние показатели ранжирования форм педагогических оценочных суждений, касающихся неправильного ответа ученика, по силе вызываемых ими отрицательных эмоциональных переживаний

Сила эмоциональных переживаний: 1 – встревоженность; 2 – огорченность; 3 – ощущение себя несчастным; 4 – желание плакать; 5 – чувство обиды; 6 – неприятно.

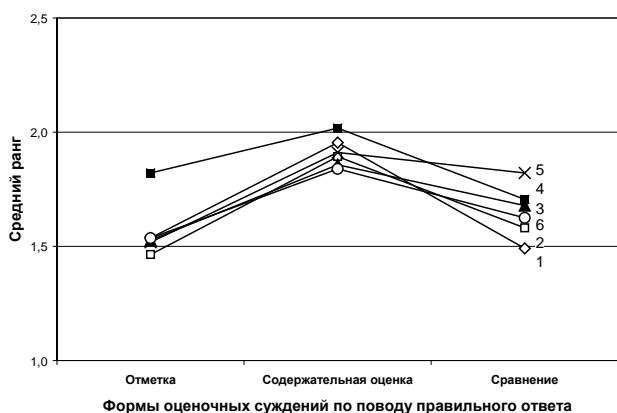


Рис. 2. Средние показатели ранжирования форм педагогических оценочных суждений, касающихся правильного ответа ученика, по силе вызываемых ими положительных эмоциональных переживаний

Сила эмоциональных переживаний: 1 – ощущение радости; 2 – ощущение себя счастливым; 3 – приятно; 4 – чувство гордости; 5 – весело; 6 – чувство удовлетворения собой.

ление полученных ранговых значений оказалось ненормальным, использовался непараметрический тест Mann–Whitney Rank Sum Test, с помощью которого были проведены попарные сравнения.

Рассмотрим особенности отрицательных эмоциональных переживаний младших школьников в ответ на три формы отрицательных педагогических оценочных суждений. Как показано на рисунке 1, в отношении интенсивности всех шести отрицательных эмоциональных переживаний выявилась общая тенденция, выражающаяся в том, что младшие школьники переживали наименее сильно отрицательные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. ставили их преимущественно на второе или третье ранговое место). Эти суждения, в которых не бы-

ло ни скрытого, ни выраженного во внешней речи сравнения со сверстниками, вызывали у детей наименее сильные чувства встревоженности, огорчения и обиды; дети чувствовали себя наименее несчастными, в наименьшей степени ощущали себя неприятно или хотели плакать. Что касается суждений, имеющих форму отрицательной отметки или вербального сравнения со сверстниками, то они вызывали у детей более сильные негативные эмоции (дети ставили эти суждения намного чаще на первое ранговое место).

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм отрицательных оценочных суждений по интенсивности отрицательных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у младших школьников, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимые ранговые различия трех типов отрицательных оценочных суждений учителя по интенсивности эмоциональных переживаний младших школьников

Встревоженность			Огорченность			Ощущение себя несчастным		
1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3
$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$

Желание плакать			Чувство обиды			Неприятно		
1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3
$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,01$	n.s.	$p < 0,01$

Примечание: 1 – отметка («Ты неправильно ответил. Два»); 2 – содержательная оценка («Ты неправильно ответил. Ты невнимательно прочитал задачу и сделал ошибки в вычислениях»); 3 – сравнение («Ты неправильно ответил. Твой ответ намного хуже, чем ответы твоих одноклассников»).

Как видно из таблицы 1, существуют значимые различия между средними рангами, на которые младшие школьники поставили данные формы оценочных суждений, исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных эмоциональных переживаний. Для детей этого возраста значимо различными, с точки зрения силы возникающих переживаний встревоженности, огорченности, ощущения себя несчастным и желания плакать, оказались все три формы оценочных суждений. С точки зрения силы переживаемого чувства обиды и ощущения себя неприятно значимо различными оказались, во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения, а во-вторых, содержательные суждения без элементов сравнения и сравнительные суждения.

Рассмотрим особенности положительных эмоциональных переживаний младших школьников в ответ на три формы положительных педагогических оценочных суждений. Как показано на рисунке 2, в отношении интенсивности всех шести

положительных эмоциональных переживаний выявилась общая тенденция, выражающаяся в том, что младшие школьники переживали наименее сильные положительные эмоции в ответ на положительные содержательные оценочные суждения без элементов сравнения (т. е. ставили их на второе или третье ранговые места). Эти суждения, в которых не было ни скрытого, ни выраженного во внешней речи сравнения со сверстниками, вызывали у детей наименее сильные чувства радости, счастья, гордости, удовлетворения собой; детям в меньшей степени было приятно и весело при предъявлении такого рода суждений. Что касается суждений, имеющих форму высокой отметки или вербального сравнения со сверстниками, то они вызывали у детей более сильные положительные эмоции (дети ставили эти суждения намного чаще на первое ранговое место).

Результаты статистического анализа ранговых различий трех форм положительных оценочных суждений по интенсивности положительных эмоциональных переживаний, возникающих в ответ на них у младших школьников, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые различия в интенсивности эмоциональных переживаний младших школьников при предъявлении трех типов положительных оценочных суждений учителя

Ощущение радости			Ощущение себя счастливым			Приятно		
1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3
p < 0,01	n. s.	p < 0,01	p < 0,01	n. s.	p < 0,02	p < 0,02	n. s.	n. s.

Чувство гордости			Весело			Чувство удовлетворения собой		
1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3	1-2	1-3	2-3
n. s.	n. s.	p < 0,02	p < 0,01	p < 0,02	n. s.	p < 0,02	n. s.	n. s.

Примечание: 1 – отметка («Ты правильно ответил. Пять»); 2 – содержательная оценка («Ты правильно ответил. Ты внимательно прочитал задачу и правильно сделал вычисления»); 3 – сравнение («Ты правильно ответил. Твой ответ намного лучше, чем ответы твоих одноклассников»).

Как видно из таблицы 2, существуют значимые различия между средними рангами, на которые младшие школьники поставили данные формы положительных оценочных суждений, исходя из интенсивности возникающих у них тех или иных положительных эмоциональных переживаний. Для детей этого возраста значимо различными, с точки зрения силы возникающих ощущений радости и счастья, оказались, во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения, а во-вторых, содержательные суждения без элементов сравнения и сравнительные суждения. С точки зрения чувствования себя приятно, значимо, различными ока-

зались суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения; с точки зрения чувства веселости: во-первых, суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения; во-вторых, суждения в форме отметки и сравнительные суждения. С точки зрения интенсивности переживания чувства удовлетворенности собой, значимо различными оказались суждения в форме отметки и содержательные суждения без элементов сравнения.

Итак, в результате проведенного статистического анализа оказалось возможным подтвердить гипотезу о влиянии форм отрицательных и положительных оценочных суждений учителя на силу эмоциональных состояний, переживаемых младшими школьниками.

Выводы

В проведенном нами исследовании была смоделирована ситуация педагогического общения, в которой сравнение по значимому для учеников параметру успешности учебной деятельности как бы задавалось извне учителем. Сообщение отметки, содержащей скрытое сравнение или сравнение ученика с его одноклассниками, в каком-то смысле означало вынесение операции сравнения во внешний социальный план.

Исследование выявило ряд тенденций, характерных для эмоционального отношения учащихся к оценочным коммуникативным ситуациям с элементами сравнения. Эти тенденции имели место как для ситуаций отрицательного, так и положительного оценивания.

Применительно к ситуации отрицательного оценивания показано, что оценочные суждения с элементами сравнения, несущие информацию ученикам о том, что по значимому параметру они являются хуже, чем их сверстники, вызывают более сильные отрицательные переживания, чем оценивание, не содержащее явного или скрытого сравнения. Этот результат соответствует, в частности, представлению Давыдова (Давыдов, 1986) о психологическом смысле отметки как сильного психотравмирующего фактора, несущего в себе скрытую характеристику личности ребенка.

Применительно к ситуации положительно оценивания показано, что оценочные суждения с элементами сравнения, несущие информацию ученикам о том, что по значимому параметру они являются лучше, чем их сверстники, вызывают более сильные положительные переживания, чем оценивание, не содержащее явного или скрытого сравнения.

Показано, что младшие школьники переживают со значимо разной степенью эмоциональности три формы отрицательных оценочных суждений учителя: суждения, содержащие элементы скры-

того сравнения (т. е., в форме отметки), суждения с выраженным во внешней речи сравнением и некомпаративные оценочные суждения. Аналогичная ситуация характерна и для ситуации положительного оценивания: дети имели значимо различное эмоциональное отношение к формам положительных оценочных суждений.

Обобщая полученные результаты, необходимо специально отметить особый статус в плане эмоциональной окраски таких оценочных суждений (как положительных, так и отрицательных), в которых содержится элемент сравнения со значимой референтной группой. Именно такие отрицательные и положительные суждения вызывали самое сильное соответственно отрицательное и положительное эмоциональное отношение учащихся.

Одно из возможных объяснений особого статуса оценочных суждений с элементами сравнения может заключаться в том, что они оказывают наиболее сильное влияние на формирование у детей представлений о себе.

В этом смысле можно, вероятно, говорить о сходном функциональном значении данных педагогических оценочных суждений с так называемым социальным сравнением, представляющим собой самостоятельное сравнение себя со значимыми окружающими. Таким образом, наши результаты соотносимы с положениями теории социального сравнения (Festinger, 1950, 1954), прежде всего, с тем ее вариантом, в рамках которого осуществляется субъектом социальное сравнение со значимыми для него людьми рассматривается как один из важнейших динамических процессов, задействованных при формировании субъективного представления о себе (Tesser, 1999).

Проведенное нами исследование подтверждает также идею С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1998) о важности психологического анализа отношения, складывающегося в процессе общения действующего субъекта и оценивающего его окружения. Полученные результаты являются также экспериментальным развитием положения о наличии влияния вербальных оценочных суждений учителя на личность учеников (Burnett, 1996; Kang, 1998) и их эмоциональное состояние (Божович, 1999).

Таким образом, полученные в исследовании результаты представляются важными для дальнейшей разработки проблемы речевого общения и той роли, которую играет в нем социальное сравнение. Данные об особенностях эмоционального отношения учащихся к сравнительным оценочным суждениям, используемым педагогами в качестве одного из средств общения с учениками, необходимо, с нашей точки зрения, рассматривать в контексте сформулированного Б. Ф. Ломовым положения о важной роли «аффективно-коммуникативной» функции общения. В нашем исследовании получило экспериментальное развитие

идея Ломова о том, что общение является одной из важнейших детерминант эмоциональных состояний человека (Ломов, 1984).

Литература

Амонашвили Ш. А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности // Вопросы психологии. 1975. №4. С. 77–86.

Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.

Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Б. Г. Ананьев. Избр. психол. труды. В 2 т. Т. 2. М., 1980.

Божович Е. Д. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. М., 1999. С. 173–194.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

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

Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. Т. 1. М., 2003.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.

Bangert-Drowns R. L., Kulik C. C., Kulik J. A., Morgan M. The instructional effect of feedback in test-like events // Review of Educational Research. 1991. 61 (2). P. 213–238.

Burnett P. C. Children's self-talk and significant others' positive and negative statements // Educational Psychology. 1996. 16. P. 57–67.

Cross L. H., Cross G. M. Teachers' evaluative comments and pupil perception of control // Journ. of Experimental Education. 1980. 49. P. 68–71.

Festinger L. Informal social communication // Psychological review. 1950. 57. P. 271–282.

Festinger L. A theory of social comparison processes // Human relations. 1954. 7. P. 117–140.

Gibbons A. S., Duffin J. R., Robertson D. J., Thompson B. Effects of administering feedback following extended problem solving. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, 1998.

Kang Y. Classroom context, teacher feedback and student self-efficacy. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 1998. V. 59 (2 – A). Aug. P. 0419.

Kulhavy R. W., Stock W. A. Feedback in written instruction: The place of response certitude // Educational Psychology Review. 1989. 1 (4). P. 279–308.

Munk D. D., Bursuck W. D. Can grades be helpful and fair? // Educational Leadership. 1998. 55 (4). P. 4–47.

Sanrock J. W. Life-span development. Madison, 1995.

Slavin R. E. Educational Psychology. Theory and practice. Boston, 2003.

Tesser A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior // The self in Social Psychology / Ed. R. F. Baumeister. Edwards Brother, ML, 1999. P. 446–460.

Wickwire A. J. The relationship between teacher verbal feedback, aptitude, and academic intrinsic motivation. Dissertation Abstracts International. 1992. V. 53 (5-A). P. 1459.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

К. В. Серебрянников (Тамбов)

Постановка проблемы

Проблема формирования зависимого поведения у подрастающего поколения в современной России чрезвычайно актуальна. Наблюдается неуклонный рост числа подростков, употребляющих психоактивные вещества, снижение возраста начала их употребления, количество хронических потребителей и рост смертности в результате отравлений и передозировок.

По данным Госкомстата РФ и Совета по внешней и оборонной политике, в течение 10 лет смертность только от наркотиков увеличилась в 12 раз среди взрослых и в 42 раза среди детей. Более 90% зараженных ВИЧ инфекцией за 2004 г. имели наркотическую зависимость. Статистические данные по табачной и алкогольной зависимости говорят о том, что в России курит примерно каждый пятый в возрасте от 14 до 21 и каждый третий в возрасте от 21 до 30 (см. Битенский, 1991).

В России решение проблемы зависимости до недавнего времени лежало в области медицины. Данная проблема рассматривалась многими специалистами как заболевания наркоманией и алкоголизмом. Такой узко медицинский подход наблюдается с начала 80-х годов XX в. в узкоспециализированных работах по наркологии у В. А. Ананьева, В. С. Битенского, И. Н. Пятницкой, Н. А. Сирота и других авторов.

В ряде работ по проблеме зависимости основное внимание уделяется последствиям зависимого поведения, реабилитации больных алкогольной и наркотической зависимостью (Т. Г. Рыбакова, О. Ф. Ерышев, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, О. В. Зыков, А. В. Терентьева, И. Л. Баушева) (см. Психология зависимости..., 2004).

Несмотря на большое количество исследований, остро ощущается отсутствие единого подхода к решению проблемы зависимости; нечетко выделены причины ее формирования; недостаточно эффективны методы, применяемые в профилактике данного психологического состояния.

Целью данного исследования является выявление факторов формирования зависимого поведения у подростков и построение модели формирования зависимости.

Необходимо отметить, что зависимость свойственна и необходима человеку для жизни в общест-

ве. Такую зависимость можно назвать естественной. Например, ребенок зависит от родителей (или взрослых, которые заботятся о ребенке), а родители зависят от общества. В последнее время большое внимание уделяется изучению деструктивной зависимости. Под деструктивной (искаженной) зависимостью (в дальнейшем – просто зависимость) мы понимаем такое психологическое состояние человека, которое систематически регулируется при помощи психоактивных веществ или видов деятельности. Зависимое поведение характеризуется направленностью на избегание сложностей и сохранение психического состояния комфорта в ущерб психологическому, физическому, духовному здоровью и развитию личности. Понятие «зависимость» включает такие виды, как наркомания, токсикомания, алкоголизм, никотиновая зависимость, переедание, сексуальная зависимость, трудоголизм, игровая зависимость и другие виды саморазрушающего поведения.

Описание выборки

Исследование уровня риска формирования зависимости при использовании различных подходов проведения профилактики проводилось в период с 2004 по 2005 г. в г. Тамбове на базе училища №30. Всего в исследовании приняли участие 93 чел., в том числе 31 юноша и 62 девушки в возрасте от 14 до 16 лет.

Организация исследования

Исследование проводилось в *два этапа*. На *первом этапе* общую группу подростков разделили на три подгруппы – с небольшим, средним и высоким уровнями употребления алкоголя и никотина. На *втором этапе* было проведено три тестирования каждой группы. Первое тестирование имело целью сравнение степени выраженности психологических характеристик до проведения профилактической работы. Второе тестирование было проведено после использования традиционных подходов в профилактике зависимости (аффективный и информационный подходы), третье тестирование – после использования экспериментальных подходов (мультикомпонентный и акмеологический).

Методики исследования

На первом этапе исследования было проведено предварительное тестирование. Оно включало тест «Предрасположен ли ты к психоактивным веществам?», используемый в ряде профилактических программ, и «Тест на созависимость». Также был проведен опрос учителей, родителей и самих подростков. Вопросы для учителей, родителей и учащихся касались трех сфер деятельности: учебной, коммуникативной и спортивно-оздоровительной. Каждого из учащихся предлагалось оценить по трехбалльной шкале, где «1» – положительное отношение, «0» – неопределенное, и «-1» – отрицательное.

Предварительное тестирование и опрос имели своей целью выбрать общую группу с наиболее общими среди подростков характеристиками и условно разделить испытуемых на три подгруппы: с сильным, средним и слабым уровнями склонности к зависимости. Затем эти подгруппы были названы «неупотребляющие», «ситуативно потребляющие» и «постоянно употребляющие».

В группу «неупотребляющие» вошли подростки, набравшие наименьшее количество баллов по тесту на созависимость – от 1 до 12; по тесту на предрасположенность к наркотикам – от 45 до 80 баллов и получившие положительные характеристики от учителей и родителей. Необходимо упомянуть, что большинство из них пробовали психоактивные вещества, но на момент проведения исследования пришли к мысли не использовать их и не делали этого, по крайней мере, в течение последнего месяца.

К группе «ситуативно потребляющие» были отнесены подростки, набравшие по тесту на созависимость от 13 до 22 баллов; по тесту на предрасположенность к наркотикам – от 31 до 44 баллов и получившие в основном неопределенные характеристики от учителей и родителей. Подростки из этой группы, как правило, не имели стойкой модели зависимого поведения, но время от времени, в зависимости от ситуации, употребляли психоактивные вещества. Целью употребления в основном было стремление быть «как все» и не выделяться из коллектива.

В группу «постоянно употребляющие» вошли подростки, набравшие по тесту на созависимость от 23 до 36 баллов, по тесту на предрасположенность к наркотикам – от 0 до 30 баллов и получившие негативные или неопределенные характеристики от учителей и родителей. Подростки из этой группы считали употребление психоактивных веществ одним из эффективных средств управления своим состоянием и непременным атрибутом общения.

Анализ литературы по проблеме исследования (Березин и др., 1991, 1997; Березин, Лисецкий, 2000; Березин, 2003) позволил выявить, что наи-

большей степенью риска формирования зависимого поведения обладает подросток (14–16 лет) с определенными личностно-характерологическими особенностями.

Чаще всего в зону риска зависимого поведения попадают подростки, обладающие неадекватной самооценкой, высоким экстернальным locusом контроля поведения, ориентацией на мнение окружающих, невысокой эмпатией, заниженной или завышенной ситуативной и личностной тревожностью, завышенной склонностью к риску, инфантильностью, несамостоятельностью, комплексом вины, социальной дезадаптацией, негативизмом, раздражительностью, агрессивным поведением, эгоцентризмом, равнодушием, недостатком реализации стремления иметь значимость у окружающих, тщеславием.

На втором этапе исследования использовались следующие методики:

- методика экспресс-диагностики самооценки Дембо–Рубинштейна;
- методика измерения локализации контроля Дж. Роттера;
- методика экспресс-диагностики эмпатии;
- исследование форм проявления характера Т. Личи;
- методика выявления склонности к риску Г. Шуберта;
- методика диагностики ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера.

Результаты исследования

В процессе обработки экспериментальных данных (метод выделения: невзвешенный метод наименьших квадратов; метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера) были получены четыре фактора.

Первый фактор состоит из следующих переменных (в скобках указана факторная нагрузка):

- уступчивость (0,753);
- зависимость (0,602);
- конформизм (0,542);
- консерватизм (0,478).

Уступчивость включает такие характеристики, как комплекс вины, социальную неприспособленность, ущербную самооценку, самобичевание, безынициативность, робость. Зависимость интерпретируется как незрелость, инфантильность, поиск сильного лидера, руководства, помощи. Конформизм отражает ориентацию на мнение окружающих, боязнь общественного мнения, поиск социального одобрения, стремление подстроиться под окружающих. Консерватизм содержательно отражает такие характеристики, как ригидность реакций, агрессивность в отстаивании привычных моделей поведения. Он относится к детским

установкам и нормам поведения, выражаясь в желании менять модель поведения при переходе на новый этап взросления.

Данный фактор был условно обозначен как *фактор инфантилизма*.

Второй фактор включает такие переменные, как:

- эмпатия (–0,583);
- доминирование (0,434);
- отзывчивость (–0,423).

Факторная нагрузка по эмпатии и отзывчивости в данном факторе выражаются отрицательными значениями, в то время как доминирование – положительным. Эмпатия, в традиционном ее понимании, представляется как постижение эмоционального состояния другого человека, умение сопереживать. Отзывчивость коррелирует с эмпатией и может являться ее поведенческим проявлением. Эти компоненты противопоставляются доминированию. Доминирование представляет собой экспансию власти, стремление самоутвердиться, агрессию, тщеславие.

Этот фактор может быть обозначен как *фактор эмоционального отторжения*. Он свидетельствует о стремлении уйти от психоэмоциональной зависимости, существовавшей между родителями и детьми в период детства, и отражает духовную и социальную проблематику подросткового периода.

Третий фактор сочетает в себе повышенную склонность к риску и низкую интернальность:

- «склонность к риску» (0,578);
- «интернальность» (–0,518).

Факторная нагрузка по интернальности имеет отрицательное значение, что свидетельствует о низком уровне субъективного контроля. Факторная нагрузка по склонности к риску свидетельствует об инфантильных представлениях о жизни, ее ценности.

Этот фактор был назван *фактором безответственного поведения*.

Четвертый фактор состоит из таких переменных, как:

- «негативизм» (0,552);
- «неадекватная самооценка» (0,512).

Негативизм представляет собой непринятие авторитетов, недоверчивость, сопротивление влиянию взрослых, тщеславие, подозрительность, обидчивость. Самооценка является одним из значимых уровней Я-концепции. Факторная нагрузка по неадекватной самооценке свидетельствует об искажении представлений подростков о себе.

Этот фактор получил название *фактора неадекватной самооценки*.

Выявленные факторы охватывают наиболее острые проблемы подросткового периода и связа-

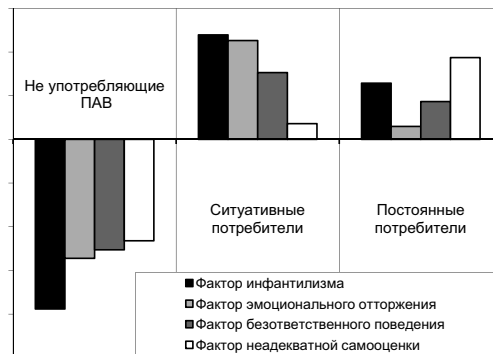


Рис. 1. Диаграмма средних значений факторов для групп подростков с разной склонностью к употреблению ПАВ

ны с риском возникновения зависимого поведения (рисунок 1). Средние значения по факторам указывают на соотношение уровня склонности подростков к употреблению психоактивных веществ со степенью выраженности риска формирования зависимости. Рассмотрение средних значений по полученным факторам позволяет говорить о существовании определенной закономерности: чем чаще подросток прибегает к помощи психоактивных веществ (ПАВ), тем выше риск формирования зависимости.

Для подтверждения данной гипотезы рассмотрим средние значения по факторам в группах подростков с разной склонностью к употреблению ПАВ.

В группе подростков, не употребляющих ПАВ, среднее значение по фактору «инфантилизм» составило –0,776; у ситуативных потребителей – 0,478; у постоянных потребителей – 0,257.

Среднее значение для группы подростков, не употребляющих ПАВ, по фактору «эмоциональное отторжение» составило –0,544; для ситуативных потребителей – 0,452; для постоянных потребителей – 0,059.

У группы подростков, не употребляющих ПАВ, среднее значение по фактору «безответственное поведение» составило –0,505; у ситуативных потребителей – 0,306; у постоянных потребителей – 0,173.

В группе подростков, не употребляющих ПАВ, среднее значение по фактору неадекватной самооценки равнялось –0,464; у ситуативных потребителей – 0,072 и у постоянных потребителей – 0,374.

Таким образом, полученные факторы имеют разную выраженность у подростков с различной склонностью к употреблению ПАВ. Проверка достоверности полученных различий в степени выраженности факторов проводилась при помощи t-критерия Стьюдента.

Значимые различия по четырем факторам были выявлены между группами подростков, не употребляющих ПАВ и ситуативных потребителей ПАВ, а также между не употребляющими ПАВ и их постоянными потребителями. Между по-

стоянно и ситуативно употребляемыми психоактивные вещества подростками значимые различия не были обнаружены. Это говорит о том, испытуемые из группы не употребляющих ПАВ обладают большей зрелостью, эмпатией, ответственностью и адекватной самооценкой, по сравнению с ситуативными потребителями и постоянно употребляющими ПАВ. У ситуативных и постоянных их потребителей преобладают такие качества личности, как конформизм, доминирование, склонность к риску, негативизм и неадекватная самооценка.

Таким образом, проведенное нами исследование выявило ряд факторов, влияющих на формирование зависимого поведения. Они состоят из противостоящих друг другу полюсов, противоречий, которые создают чрезмерное психическое напряжение – проблемные зоны. Такие проблемные зоны, или зоны повышенного психологического напряжения, преобладают на социально-когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях и на уровне самосознания. Эти проблемные зоны и являются факторами формирования психологической зависимости.

На социально-когнитивном уровне выявляется фактор инфантильности. Полюсами этого фактора являются, с одной стороны, зрелость, с другой – конформизм, консерватизм, уступчивость, зависимость.

На эмоциональном уровне преобладает фактор эмоционального отторжения, полюсами которого являются, с одной стороны, эмпатия и отзывчивость, с другой, доминирование.

Поведенческий уровень характеризуется фактором безответственного поведения, полюсами которого являются, с одной стороны, ответственность, с другой – склонность к риску и безответственность.

Уровень самосознания указывает на фактор неадекватной самооценки, полюсами которого являются высокая самооценка, общественное

признание, с одной стороны, и негативизм, отрицание общественных норм – с другой. Фактор данного уровня является значимым при формировании зависимой модели поведения, так как он деформирует Я-концепцию подростка, закладывая основу формирования патологической личности, противопоставляющей себя социуму.

Таким образом, факторы инфантилизма, эмоционального отторжения, безответственного поведения и неадекватной самооценки являются накопителями психологического напряжения, образующегося из-за противоречия между инфантильным и зрелым уровнями развития личности. Сосредоточением данных факторов являются социальный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий уровни и уровень самосознания.

На рисунке 2 видно, что в основе психического напряжения находится противоречие между полярными переменными, для разрешения которого возможно либо использовать психоактивные вещества, на время снижающие возникшее напряжение, либо находить рациональный способ его преодоления. Первый способ приводит к тому, что человек попадает в зависимость от быстрой, эффективной модели псевдорешения проблем, однако, не решив их, он неминуемо возвращается к тому, что напряжение вырастает снова. Вторая модель разрешения проблем способствует более высокому уровню личностного развития.

Таблица 1
Т-критерий независимых выборок

	Не употребляющие и ситуативные потребители ПАВ		Не употребляющие и постоянные потребители ПАВ		Ситуативные и постоянные потребители ПАВ	
	T	Значение	T	Значение	T	Значение
Фактор «инфантилизм»	-8,381	0,000**	-6,724	0,000**	1,205	0,233
Фактор «эмоциональное отторжение»	-7,324	0,000**	-4,119	0,000**	2,342	0,022*
Фактор «безответственное поведение»	-4,638	0,000**	-4,440	0,000**	0,757	0,452
Фактор «негативистская самооценка»	-3,242	0,002**	-5,488	0,000**	-1,812	0,075

Примечание: ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

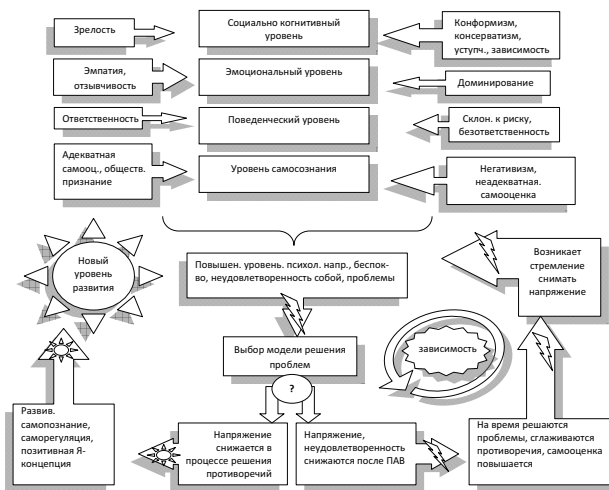


Рис. 2. Модель формирования зависимого поведения

На основании полученной модели было выявлено, что в случае преобладания таких переменных, как конформизм, консерватизм, уступчивость, зависимость, доминирование, склонность к риску, безответственность, негативизм, неадекватная самооценка, существенно возрастает риск формирования зависимого поведения. Однако очевидно, что на этапе выбора модели разрешения проблем человек самостоятельно осуществляет поиск тех или иных его способов.

Существующие в подростковый период противоречия и психологическое напряжение могут в равной степени способствовать как развитию личности, так и формированию деструктивной зависимости. Исходя из этого, зависимость следует рассматривать как нарушение в развитии личности. Таким образом, в современных профилактических программах необходимо опираться не на информирование о вреде психоактивных веществ и последствиях их употребления, а на современные акмеологические методики, способствующие росту и развитию личности.

Литература

Березин С. В. Дифференцированный подход к индивидуальной терапии созависимости // Еже-

годник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. В 8 т. Т. 1. СПб., 2003.

Березин С. В., Лисецкий К. С. К вопросу о механизмах формирования самосознания при наркомании. URL: <http://www.psycheya.ru> (дата обращения: 08.08.2012).

Березин С. В., Лисецкий К. С., Мотынга И. А. Психология ранней наркомании. Самара, 1997.

Березин С. В., Лисецкий К. С., Назаров Е. А. Психология наркотической зависимости и созависимости. М., 2001.

Битенский В. С. Клинические и терапевтические аспекты наркоманий в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1991.

Психология зависимости: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. Минск, 2004.

ДОВЕРИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОСТИ И УСЛОВИЕ СУБЪЕКТНОСТИ

Т. П. Скрипкина (Ростов-на-Дону)

Доверие к себе как условие социализации личности с позиции субъектного подхода

В социальной психологии и психологии развития широко используется понятие «социализация». Являясь предметом междисциплинарного исследования, данный феномен разрабатывается в рамках нескольких различных подходов: 1) в контексте субъект-объектной парадигмы (А. Бандура, Т. Парсонс, О. Брим, Р. Кенинг, В. Куртц, Р. Дарендорф, Ф. Тернбурк, К. Л. Энгтон и др.); 2) в русле субъект-объект-субъектной парадигмы (К. Роджерс, М. В. Демин, Н. П. Дубинин, А. Ф. Полис, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.); 3) в рамках рассмотрения формирования личности вне субъект-объектных отношений (Р. Харре, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, В. А. Татенко, В. Е. Клочко).

Третий подход позволяет исследовать процесс социализации принципиально по-новому – как смену уровней субъектности, каждый из которых наполнен своим, качественно отличным от других содержанием. Это движение с переходом на качественно новый уровень, вращающееся в рамках трех координат: объективная реальность, физический мир (мир до человека, без человека); реальность, наполненная смыслами, переживаемая человеком в ее данности ему; мир человека, превращенный в действительность, – пространство для жизни и развития. Поэтому человек как субъект решает три задачи: познания и преобразования внешнего мира; познания и развития своего внутреннего мира; познания и развития себя как субъекта собственной психической жизни и своего бытия вообще. При этом важно учиты-

вать, что такое развитие возможно лишь на основе внутренней деятельности – активности, предполагающей использование исключительно своих собственных, внутренних ресурсов. Таким образом, методологическим основанием здесь является *субъектный подход* в психологическом познании человека.

С точки зрения целостного, субъектного подхода, личность становится субъектом только тогда, когда она выступает центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным способом. Под *субъектностью личности* понимается природная склонность человека к *самоосуществлению*.

Важнейшим является вопрос о содержательной стороне субъектности и процессе развития личности как смены ее уровней. Придерживаясь неклассического историко-эволюционного подхода в психологии, А. Г. Асмолов (Асмолов, 2002) говорит о многомерности как исходной, сущностной характеристике личности. С этой точки зрения, процесс социализации можно выразить через смену уровней субъектности, каждому из которых соответствует определенное измерение в последовательном становлении «многомерного мира», что и составляет сущность онтогенеза. Становление «многомерного мира» человека имеет структурную иерархию и субординацию: низшие уровни сменяются высшими, входя в них в качестве базовых и обеспечивая преемственность всего движения. За сменой деятельностей скрывается практически неизученный процесс увеличения мерностей мира человека, качественно преобразующий сознание человека, делающий невоз-

возможным дальнейшее осуществление сложившегося образа жизни, перестающего соответствовать новому образу мира, что и заставляет перестраивать саму жизнь.

Согласно теории психологических систем, разрабатываемой В. Е. Ключко, «мир человека» является продолжением самого человека, его частью. Многомерность здесь выделяется как характерная особенность этого «очеловеченного» пространства, возникающая в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений (Ключко, 1998). Эти идеи позволили по-новому взглянуть на сам процесс развития человека в онтогенезе. Развитие человека в онтогенезе понимается автором как последовательное «вдвижение» субъективного в объективное, совпадающее с этапами становления «многомерного мира» человека. Порождаемый новый уровень субъектности не сводим ни к какому другому, не является лишь арифметической суммой предыдущих уровней, но имеет собственный онтологический статус.

Однако при рассмотрении социализации как динамического, двустороннего процесса усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность, необходимо определить, что же является условием гармонизации отношения человека с миром и с самим собой. Таким условием выступает *доверие* как «способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, их возможные будущие действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» (Скрипкина, 2000, 2001). Являясь субъектным феноменом личности, доверие существует в ее внутреннем, субъективном мире и является фундаментальным условием целостного взаимодействия человека с миром.

В связи с этим требует особого рассмотрения *доверия к себе* как феномена личности, позволяющего человеку занять определенную (пристрастную) позицию по отношению к самому себе и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию.

Данные эмпирических исследований феномена доверия

В соответствии с обозначенным подходом под нашим руководством был проведен цикл исследований, целью которых было выявление того, какую роль играет доверие в становлении субъектности. Из психологии известно, что первая социальная базовая установка личности, возникающая на ранних этапах онтогенеза – это доверие к миру. Как известно, Э. Эриксон считал эту установку краеугольным камнем жизнедеятельности и придавал ей огромное значение. При этом он писал, что первым и наиболее важным и информативным критерием того, что эта установка сформирова-

лась, является отсутствие беспокойства ребенка при исчезновении матери из поля зрения (Erikson, 1968). На наш взгляд, это означает, что параллельно с установкой на доверие к миру формируется другая базовая установка, связанная с доверием к себе. Таким образом, формирование установки на доверие к миру происходит вместе с формированием установки на доверие к себе.

Данные положения позволили выдвинуть предположение о том, что формирование первых названных социальных установок связано с переходом психики ребенка к социальному состоянию, или к социальности.

В проведенном цикле исследований объектом изучения выступали дети-сироты, воспитанники детских домов, на разных этапах онтогенеза. Основная цель исследования заключалась в выявлении того, как влияет несформированная на ранних этапах онтогенеза установка на доверие к миру на дальнейшее психическое развитие ребенка.

В раннем онтогенезе у детей-сирот не формируются базовые установки на доверие. В связи с этим нами было введено понятие «депривация доверия».

Как показали исследования, депривация социального доверия детей, находящихся в условиях детского дома, затрагивает эмоциональную, личностную и поведенческую сферы ребенка. Другими словами, депривация доверия является причиной значительного числа глубинных личностных деформаций, которые отражаются на дальнейшем развитии ребенка, а также на становлении его субъектности.

1. Целью исследования, проведенного А. В. Полиной, являлось изучение влияния характера доверительных отношений с взрослыми у детей, воспитывающихся в приюте, на их психическое развитие в дошкольном возрасте.

Было показано, что многие отклонения в личностной и эмоциональной сферах детей дошкольного возраста с депривацией психического развития связаны с отсутствием опыта ранних доверительных отношений с близкими людьми. Эмпирически подтверждено, что у детей-сирот в результате депривации доверия не формируются социально-нравственные эталоны и дифференцированность эмоций (Полина, 2005).

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, нарушена дифференциация людей на «своих» и «чужих». У таких детей не только имеет место неудовлетворенная потребность в близком взрослом, но у многих из них такая потребность вообще отсутствует, что является основным признаком *депривации доверия*. Снижение меры доверия по отношению к людям негативно сказывается на психологическом самочувствии детей и приводит к деформации многих личностных особенностей. Так, из литературных источников извест-

но, что снижение меры доверия к людям связано с повышенной тревожностью, поэтому уровень тревожности может выступать в качестве одного из критериев развития доверия. Более того, из анализа литературы также известно, что дети, воспитывающиеся в условиях детского дома, испытывают чувства незащищенности, неуверенности; для них характерны низкий уровень самопринятия и низкая самооценка. Все эти параметры могут выступать критериями того, что у детей с депривацией развития не формируется адекватного отношения к себе, связанного с развитием доверия к себе.

Согласно полученным данным, только 12,5% детей из детского дома не подвержены депривации доверия, а значит, имеют тенденцию к формированию социально-доверительных отношений. Остальные 87,5% – это дети с проблемами в межличностных отношениях, а также с различными личностными деформациями, что подтверждается наличием различных симптомокомплексов, связанных с несформированностью ценностного отношения к себе.

Обобщенный анализ результатов и наблюдения за детьми во время проведения диагностики позволили выделить две характерные отличительные формы *компенсаторного поведения*, в соответствии с которыми дети были распределены на две группы.

Первая группа – это дети с *депривацией доверия пассивного типа*, для которых характерны тревожность, робость, мнительность, неумение постоять за себя. Они чувствительны к мнению других о себе и, боясь порицания со стороны взрослых, уходят от общения. Для детей этого типа характерна заниженная самооценка. Данные трудности в сочетании с эмоциональностью детей часто ведут к формированию барьеров в общении, избеганию и минимизации межличностных контактов. Дефицит в общении вызывает болезненные переживания и углубляет развитие депривации доверия. Таким детям свойственны конформистские реакции; они редко идут на открытый конфликт, легко признают свою вину в трудной ситуации. Эти дети плохо рефлексировать эмоциональное состояние собеседника, не вызывают ответной симпатии и стремления продолжить с ними контакт. В то же время их эмоциональная отгороженность, уход от конфликтов и низкая заинтересованность в общении уменьшает негативные последствия их изоляции. Депривация доверия проявляется у них в высокой подозрительности, эмоциональной закрытости, неуверенности, тревожности, неадекватной самооценке, низкой мотивации на общение. Барьеры в общении, тенденция к уходу от него, минимизация контактов блокируют процесс формирования доверия к миру.

Вторая группа – это дети с *депривацией доверия активного типа*, которые внешне общитель-

ны, активны, ярко демонстративны, агрессивны, обладают неадекватной, чаще завышенной, чем заниженной самооценкой. Дети этой группы склонны обвинять других в конфликтных ситуациях, поэтому для них характерна повышенная конфликтность, несдержанность, агрессивность, враждебность. Отрицательные эмоции у таких детей проявляются во многих видах деятельности и в отношениях. Как правило, они демонстративны, очень импульсивны, легко возбудимы, но эмоциональная неустойчивость не позволяет им в достаточной степени контролировать свои негативные эмоции. Их эмоциональные реакции часто протекают в виде бурных вспышек недовольства, обиды, гнева, которые при неблагоприятных условиях могут привести к агрессивному поведению. Дети активного типа также отличаются излишней раскованностью, полным отсутствием чувства дистанции, обидчивостью, возбудимостью. При начальном налаживании отношений они очень активны, но в ходе развития общения закрываются и часто, как и дети первой группы, уходят от взаимоотношений. Несмотря на внешнюю общительность, для этой группы детей также характерна депривация доверия, которая проявляется в эмоциональной незащищенности, высокой тревожности, неконструктивном характере межличностных отношений, в низком уровне саморегуляции, неадекватности восприятия.

Таким образом, для детей первой и второй групп с депривацией доверия характерны: незащищенность, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, трудности в общении. Поэтому, несмотря на внешние различия в поведении детей этих двух групп, их объединяет наличие дефицита доверия к окружающим и к самим себе.

Когда ребенок развивается в условиях депривации доверия и не имеет опыта базового доверия, дальнейшее формирование личности идет по пути стагнации развития не только доверительных, но и всех других социальных отношений с людьми. В результате этого основные формально-динамические характеристики доверия (мера, избирательность и парциальность) не формируются, вследствие чего происходит дальнейшая деформация развития эмоционально-нравственной сферы личности, что неблагоприятно сказывается на отношениях ребенка с социальным окружением. Более того, в результате всех перечисленных выше особенностей у детей с депривацией доверия оказываются несформированными адекватные поведенческие реакции. Их поведение оказывается не ориентированным на установление нормального человеческого контакта, на развитие форм совместной игровой деятельности, навыков совместной деятельности, а сводится просто к защите своего «Я» в виде компенсаторных поведенческих реакций.

Формирование доверительных отношений находится в тесной взаимосвязи не только с доминирующей формой общения, но и с общим направлением развития ребенка в той социальной ситуации, в которой оно происходит. Таким образом, согласно полученным эмпирическим данным, доверие, с одной стороны, – одно из важнейших условий развития и изменения самого человека, с другой стороны, оно является и результатом развития.

2. В исследовании, проведенном А. В. Рожено, изучались первоклассники из неблагополучных семей и первоклассники с депривацией психического развития. Цель исследования состояла в раскрытии особенностей вхождения этих групп детей в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в школу и освоением учебной деятельности, т. е. первым видом произвольной человеческой деятельности.

Исходное предположение состояло в том, что для детей, воспитывающихся в приюте, характерно состояние депривации доверия, а у детей из неблагополучных семей доверительные установки по отношению к себе и по отношению к другим выражены негармонично, в связи с фрустрированностью потребности в доверии со стороны близких взрослых и в собственном доверии к ним. В связи с этим вхождение в новую социальную ситуацию развития, связанную с обучением в школе, будет протекать у них по-разному. Мы также предположили, что к концу первого года обучения в школе у детей с психической депривацией кризис доверия усугубится, а у детей из неблагополучных семей появится положительная динамика эмоционального, мотивационного и личностного развития (Рожено, 2006).

Результаты исследования показали полное отсутствие у детей из приюта необходимых для взаимодействия коммуникативных навыков продуктивного общения, следовательно, существование проблем взаимодействия как в системе «ребенок – ребенок», так в особенности в системе «ребенок – взрослый». Дети данной категории оказываются не в состоянии формировать позитивные отношения с окружающими, что, в свою очередь, приводит к деформации личностных качеств.

Полученные данные дают основание утверждать, что для детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях, характерны следующие тенденции в развитии доверительных отношений: у них, как правило, адекватно выражен уровень доверия к себе, но сильно снижен уровень доверия к окружающим, в особенности к взрослым. Окружающие изначально воспринимаются ими враждебно, в особенности взрослые, от которых они ожидают негативных оценок и негативного отношения.

Выявленные значимые различия межгрупповых показателей по стартовому уровню школьной мотивации позволяют утверждать, что у детей, проживающих в приюте, преобладают игровая

мотивация и большая направленность на внешние школьные атрибуты, но отсутствует мотивация на деловое взаимодействие с другими.

Таким образом, в целом анализ результатов исследования особенностей эмоциональной, социальной и личностной адаптации детей, воспитывающихся в разных социальных условиях, позволяет констатировать, что уже на начальном этапе обучения дети из неблагополучных семей и дети с депривацией психического развития по-разному входят в новую социальную ситуацию развития, связанную с поступлением в школу.

Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что дети из неблагополучных семей и дети с психической депривацией к концу начального периода вхождения в ситуацию школьного обучения (конец первой четверти) приходят с различным уровнем эмоциональной, социальной и личностной адаптации. Так, характерными деформациями, затрудняющими процесс адаптации детей, воспитывающихся в неблагополучных семейных условиях, характерны нарушения в эмоциональных показателях адаптации (высокий уровень общей тревожности и агрессии, направленной на окружающих). Для детей из социального приюта спектр деформаций более широк и, согласно выделенным критериям адаптации, выглядит следующим образом. В *эмоционально-личностной сфере* они показывают высокий уровень агрессии, направленной, как на окружающих, так и на себя («аутоагрессия»), незащищенность, фрустрацию, несформированность положительного отношения к себе. В *мотивационной сфере* у них отсутствует мотивация на деловое взаимодействие во взаимоотношениях с взрослыми. В *межличностной сфере* наблюдаются трудности в общении, недоверие к окружающим, страхи и проблемы в отношениях с учителями; контакты со сверстниками бедны по содержанию, недостаточно эмоционально насыщены, ситуативны; общий эмоциональный фон отношений с взрослыми негативный, проявляется в формальном характере общения и уходе от контактов.

Была изучена также годовая динамика и проведен сравнительный анализ выделенных показателей адаптации первоклассников к школе. Результаты показали, что если на предыдущем этапе исследования уже имели место достоверные различия между группами первоклассников по уровню самооценки, то к концу года ситуация еще больше ухудшилась: уровень самооценки даже у тех детей из приюта, которые показывали исходно завышенную самооценку, снизился. То же самое относится и к чувству защищенности. Для данной группы детей характерно сниженное чувство самооценности, игнорирование ценности «Я». Все это становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка и на эмоционально-личностном уровне отражается в полном отсутствии

доверия детей к себе. Это также связано с низкими успехами в учебе, о чем свидетельствует и сильное снижение школьной мотивации.

Обращает на себя внимание тот факт, что большое количество детей, как из благополучных, так и из неблагополучных семей, выбирая главные ценности, ставят на первые места себя самого. Это свидетельствует о том, что им свойственно в целом позитивное самоотношение, в отличие от детей из приюта. Показатели детей из приюта существенно отличаются по этому параметру: довольно большая часть детей отрицает или ставит выбор себя на одно из последних мест. Все это ведет к снижению самооценки и возникновению чувства неполноценности, которые, в свою очередь, связаны с невозможностью формирования установки на доверие к себе. Что касается сферы межличностных отношений, то необходимые для продуктивного взаимодействия коммуникативные навыки, основанные на доверии, к концу учебного года у детей из приюта так и не формируются.

Итак, проведенное исследование со всей очевидностью показало, что адаптация к обучению в школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях, проходит по-разному. При этом для детей с явной депривацией психического развития к концу обучения в 1-м классе характерно углубление кризиса доверия, что проявляется в следующих показателях: недифференцированность социальных эмоций; неконструктивный характер межличностных отношений (страх общения с взрослыми и детьми); неблагоприятное эмоционально-личностное состояние (снижение чувства самоценности, игнорирование ценности «Я», чувства незащищенности и недоверия к окружающим, высокий уровень тревожности); снижение школьной мотивации, связанное с низкими успехами в учебе и негативным характером отношений как с одноклассниками, так и с учителем.

В то же время к концу учебного года у детей из благополучных семей наблюдается положительная динамика эмоционального, мотивационного, личностного развития и межличностных взаимодействий: снижение межличностных страхов, депрессивности, враждебности, недоверия; увеличение уровня общительности и физиологической сопротивляемости стрессу, школьной мотивации.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что эмоциональная, социальная и личностная адаптация первоклассников к школе непосредственно *зависит от уровня сформированности базовой установки на доверие*, а дезадаптация, соответственно, связана с депривированной установкой детей на доверие.

Полученные данные позволяют констатировать, что к подростковому возрасту дети с депривацией доверия подходят с недостаточно сформированным уровнем саморегуляции. Большинство из них не становится ни субъектами учебной дея-

тельности, ни субъектами социальных отношений. Другими словами, эти дети оказываются недостаточно подготовленными к подлинной самостоятельности и саморегуляции, притом что подростковый период является очень ответственным, так как именно он определяет дальнейшую жизнь человека. Утверждение независимости, формирование личности, выработка планов на будущее – эти задачи необходимо решить подростку, прежде чем он войдет во взрослую жизнь.

3. В исследовании, проведенном О. В. Голуб, было эмпирически выявлено, что возраст между 10 и 12 годами является переломным в становлении *субъектной составляющей самосознания*. В процессе личностного и интеллектуального развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту происходит рефлексивный оборот на себя. Согласно предлагаемой трактовке, доверие к себе является важным источником рефлексии, ведущей к осознанию несоответствия между векторами «я хочу» и «я могу» и между векторами «я хочу» и «я должен», каждый из которых имеет свое содержание и собственную субъективную ценность для человека (Голуб, 2004).

Другими словами, рефлексия, являясь пространством для развития доверия к себе, воздействует на него косвенно, открывая возможность для развития и проявления тех рефлексивных феноменов (самосознание, Я-концепция и др.), которые необходимы (являются основой) для его формирования. Проходя свое становление в рефлексивном пространстве, доверие к себе, в свою очередь, является источником рефлексивной активности.

В конце подросткового возраста зарождается новый вид внутреннего субъектного противоречия – между отстаиваемым правом на самоопределение, самостоятельное принятие конкретных решений (как взрослый) и абстрактным еще (детским) умением воплощать это решение в жизнь. И именно благодаря этому противоречию подросткового возраста он оказывается наиболее чувствительным для формирования доверия к себе как внутриличностного интегративного качества, позволяющего подростку перейти на *новый уровень субъектности*, связанный с подлинной саморегуляцией и самоорганизацией собственной жизни.

Проведенный анализ позволил выдвинуть гипотезу о том, что на протяжении подросткового возраста наблюдается динамика в степени сформированности установки на доверие к себе.

Данные сравнительных значений в выборках 10-, 12- и 14–15-летних подростков позволили сделать вывод, что, во-первых, качественный скачок в развитии доверия к себе, отличного от младшего школьного возраста, происходит в раннем подростковом возрасте. Другими словами, подростковый возраст является чувствительным для формирова-

ния доверия к себе как внутриличностного интегрального образования. Во-вторых, на протяжении самого подросткового возраста наблюдаются значимые различия в степени дифференцированности доверия к себе и доверия к другим: проявляются различия в сформированности установок на доверие к себе между ранним и старшим подростковым возрастом. Вызревая в рефлексивной среде, из осознания уровня доверия значимых взрослых к подростку, его доверие к себе лежит в основе активности личности как самостоятельного субъекта жизни.

Доверие к себе как относительно самостоятельное внутриличностное целостное образование формируется на протяжении всего подросткового возраста. Имеют место собственные закономерности формирования доверия к себе в младшем и старшем подростковом возрасте. Доверие к себе как внутриличностное интегративное образование обретает свою целостность и относительную самостоятельность лишь к концу подросткового возраста и начинает выполнять функции, связанные с подлинной саморегуляцией.

4. Исследование, посвященное изучению особенностей формирования доверительных отношений в подростковом возрасте у детей, воспитывающихся в условиях депривации доверия, было проведено А. А. Черновой (Чернова, 2006).

Она предположила, что дети, воспитывающиеся в семье, и дети, воспитывающиеся без семьи, будут «взрослеть» по-разному в связи с различными условиями социализации. Соответственно, были эмпирически изучены различные модели взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях. Выборка состояла из трех групп, различающихся по условиям воспитания: подростки, у которых никогда не было семьи; подростки, воспитывающиеся в детском доме не менее двух лет, но имеющие опыт жизни в семье; подростки, растущие в семье. Основное гипотетическое предположение состояло в том, что в связи с различными социальными условиями развития и воспитания у подростков по-разному формируются доверительные отношения как к себе, так и к другим людям, что и лежит в основе особенностей становления взрослости.

В результате проведенного исследования было выделено шесть различных моделей доверительных отношений.

1. *Дезадаптивная* модель доверительных отношений (низкие значения по шкале «доверие к себе» и шкале «доверие к другим»). Процент соотношения респондентов с данной моделью больше у подростков из группы без семьи.
2. *Неконгруэнтная* модель доверительных отношений с элементами конфронтации (доверие к себе выше доверия к другим). Данная модель присутствует у подростков из семьи воспитывающихся вне семьи.

3. *Псевдоадаптивная* модель доверительных отношений (доверие к себе ниже доверия к другим). Данная модель практически в равной степени присутствует, как среди воспитанников детского дома, так и среди подростков из семьи, но в большей мере выражена у подростков, живущих в приюте.

4. *Конгруэнтная* модель доверительных отношений (оптимальная мера соотношения уровня доверия к себе и доверия к другим). Преобладает у подростков из семьи.

5. *Неадекватная* модель доверительных отношений (завышенные показатели по шкалам «доверие к себе» и «доверие к другим»). Наблюдается в большей степени среди подростков, воспитывающихся вне семьи, но характерна и для подростков без семьи.

Факторный анализ, в который были включены данные соотношения меры доверия к себе и доверия к другим, индивидуально-психологические особенности подростков из каждой группы и их представления о взаимоотношениях в семье, позволил выявить *типы взросления: отчужденный* (внутренне-напряженный), *защитный, конформный, самодостаточный, противоречивый*. Согласно полученным эмпирическим данным, в основе каждого типа взросления лежит одна из моделей доверительных отношений. Отметим, что, согласно полученным данным, у подростков, не имеющих базового опыта доверительных отношений с близким взрослым, формально-динамические характеристики доверия так и продолжают оставаться несформированными.

Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования особенностей взросления на основе выделенных моделей доверительных отношений позволяют утверждать, что доверие является механизмом, способом, интегрирующим внешнее и внутреннее, делая их соотносительными друг другу в субъективном мире подростка, и тем самым определяет тип взросления как процесса социализации и индивидуализации.

Как известно, взросление подростка представляет собой двусторонний процесс социализации и индивидуализации, при котором подросток решает поставленные перед ним задачи, обеспечивающие в дальнейшем свободу выбора и автономность от жестких требований среды. Достигается это только при условии оптимального уровня доверия к себе и доверия к другим. Конгруэнтная модель доверительных отношений формируется при условии гармоничных отношений подростка со значимыми взрослыми. Именно гармоничные отношения подростка со взрослым обеспечивают формирование его адекватного представления о самом себе, дают ему наиболее полное ощущение безопасности, поддержки, сочувствия, понимания и эмоциональной устойчивости.

5. Старшеклассники изучались нами с точки зрения становления индивидуальности как высшего уровня развития субъектности (Сергиенко, 2006). С этой целью С. И. Достоваловым было проведено исследование, исходным посылом которого являлось предположение о том, что личность, наделенная чертами яркой индивидуальности, в большей мере обладает способностью к самореализации, опираясь при этом на высокий уровень сформированности доверия к себе (Достовалов, 2000).

Автором был составлен психосемантический портрет человека, обладающего чертами «яркой индивидуальности». Согласно представлениям, существующим у лиц юношеского возраста, индивидуальность – это личность, достигшая высокого уровня интеллектуального, духовного и нравственного развития, стремящаяся к сохранению гармонии между направленностью на себя и на окружающих, обладающая системой гуманистических принципов и ценностей, являющихся приоритетными в мотивах ее поведения, имеющая большой творческий потенциал и готовность реализовать его в различных сферах своей жизнедеятельности. С помощью социометрической процедуры были отобраны старшеклассники, которые в наибольшей мере соответствуют этому портрету.

С целью более детальной проверки утверждения о том, что люди, имеющие статус яркой индивидуальности, обладают способностью к самоактуализации, было проведено дополнительное исследование, направленное на сравнение уровня самоактуализации у индивидов, отнесенных к категории «яркие индивидуальности» и представителей контрольной группы. Анализ результатов показал, что у представителей групп, отнесенных к категории индивидуальностей, уровень самоактуализации значимо выше, нежели у представителей контрольной группы (значимость различий по критерию Фишера $\varphi^* = 3,722$, $p < 0,001$).

Затем были выявлены уровни выраженности доверия к другим и доверия к себе у представителей юношества с чертами «яркой индивидуальности» и у контрольной группы. Результаты показали, что уровни выраженности доверия к социальному миру и доверия к себе у испытуемых, отнесенных к категории индивидуальности, статистически значимо выше, чем у представителей контрольной группы. При этом наличие высокого уровня доверия только по одному из факторов («доверие к себе» или «доверие к социальному миру») не является критерием, по которому окружающие относят индивида к категории «яркой индивидуальности», что согласуется с теоретическими предположениями.

В целом полученные данные позволяют утверждать, что гармоничное соотношение высокого уровня развития доверия к себе и высокого уровня развития доверия к другим, проявляющее-

ся в поведении личности, является определяющим при наделении окружающими той или иной личности статусом «яркой индивидуальности». При этом, как показывают эмпирические данные, для юношей, наделенных статусом «яркой индивидуальности», значимость уровня доверия к себе на порядок выше, чем значимость уровня доверия к социальному миру. Следовательно, наличие высокой степени доверия к себе у индивида является важным фактором признания его в качестве индивидуальности.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что личность, категоризируемая как индивидуальность, должна обладать высокой мерой доверия к себе как определяющей структурой и в то же время высокой мерой доверия к социальному миру как необходимым условием эффективного взаимодействия с людьми.

В целом теоретический анализ подходов к изучению индивидуальности и полученные эмпирические данные позволяют дополнить определение индивидуальности, включив в него как важнейшее свойство личности способность и стремление к самоактуализации. Данное стремление детерминировано гармоничным соотношением направленности на себя и на окружающих, обуславливающим реализацию личностных потенциалов в различных видах деятельности.

Уровень выраженности доверительных отношений определяет не только внутренние характеристики индивидуальности, но и ее восприятие группой. Индивидам, обладающим статусом «яркой индивидуальности», приписываются качества, отражающие гармоничное сочетание уровня выраженности доверия к себе и доверия к социальному миру. Особая роль при этом отводится доверию к себе как базису проявления индивидуальности, тогда как высокий уровень доверия к социальному миру служит ограничителем, не допускающим экстремального проявления доверия к себе.

Заключение

Данные проанализированных теоретико-эмпирических исследований показали, что социализацию можно интерпретировать как процесс смены уровней субъектности (каждый из которых наполнен своим, качественно отличным от других содержанием), а доверие – в качестве условия социализации как становления субъектности. При этом подростковый возраст занимает особое место в связи с чувствительностью к специфическим воздействиям извне и сензитивностью к становлению внутриличностного целостного образования доверия к себе как условия подлинной субъектности, а ранний юношеский возраст является решающим в становлении подлинной индивидуальности.

Литература

Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2002.

Голуб О. В. Доверие к себе как внутриличностное образование старших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2004.

Достовалов С. И. Доверительные отношения личности как детерминанта восприятия индивидуальности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2000.

Клочко В. Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. 8–9. С. 7–15.

Полина А. В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста с депривацией доверия и возможности ее коррекции: Ав-

тореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2005.

Роженко А. А. Особенности эмоциональной, социальной и личностной адаптации к школе детей, воспитывающихся в разных социальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М., 2006.

Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000.

Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условие развития личности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 95–103.

Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006.

Erikson E. H. Identity: youth and crisis. N. Y., 1968.

СЕМЕЙНАЯ СФЕРА ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

С. А. Терехина (Москва)

Характер внутрисемейных отношений и воспитания как фактор делинквентности поведения девочек-подростков

Несмотря на относительную стабилизацию уровня подростковой преступности, серьезные опасения вызывает увеличение числа правонарушений, а также утяжеление характера деликтов, совершаемых несовершеннолетними женского пола. В будущем у таких девочек прогнозируется как формирование устойчивого асоциального поведения, так и возникновение проблем при создании собственной семьи и воспитании детей.

Практика показывает, что значительное число несовершеннолетних правонарушительниц воспитывалось в неблагополучных семьях. Образцы поведения и опыт внутрисемейного взаимодействия, воспринятые в такой семье, с большой степенью вероятности будут воспроизводиться в следующих поколениях. Согласно мнению последователей концепции «цикла насилия» (Spinetta, Rigler, 1972; Widom, 1989), жестокое обращение в детстве способствует формированию у ребенка агрессивности и склонности к дальнейшему воспроизведению подобных форм поведения в социальных контактах, включая отношение к собственным детям.

В современных зарубежных психолого-криминалистических исследованиях получило широкое распространение моделирование процесса формирования устойчивого антисоциального поведения подростков. На смену каузальным моделям делинквентного поведения приходят подходы, ориентированные на развитие (developmental approaches). Согласно им, отклоняющееся пове-

дение следует рассматривать как результат кумуляции действия биологических, психологических и социальных факторов риска (Patterson et al., 1989; Horne, 1991; Lösel, Bender, 2001). Особый акцент при этом ставится не только на анализе взаимодействия отдельных предикторов асоциального поведения, но и на процессе передачи паттернов отклоняющегося поведения из поколения в поколение. В качестве наиболее неблагоприятного варианта может рассматриваться нарастание числа факторов риска и возможных последствий их взаимодействия при переходе от поколения «отцов» к поколению «детей». Такой подход позволяет сопоставить выделенные факторы риска с конкретными траекториями развития делинквентных подростков для оценки соотношения их «проблем» и «ресурсов» в каждый момент развития и выявить риск совершения ими правонарушений (Дозорцева, 2000).

Гендерный аспект преступности несовершеннолетних еще не получил среди исследователей должного внимания. Работы, посвященные изучению психологических особенностей девочек-подростков с отклоняющимся поведением, появились сравнительно недавно (Шайкова, 1995; Махиборода, 1996; Дозорцева, 2000; Харина, 2001; Kruttschnitt, 1994; Moretti, Odgers, 2002). В то же время исследований делинквентного поведения девочек-подростков в семейном контексте, а также проблем их последующей семейной самореализации крайне мало. Так, например, были ретроспективно изучены семейно обусловленные факторы в группе несовершеннолетних заключенных женского пола. Результаты исследова-

ний показали, что уровень семейной дисфункциональности и частота семейных конфликтов в родительской семье женщин-правонарушительниц значительно выше, чем у преступников мужского пола (Heimer, Coster, 1999). Девочек в более раннем возрасте, по сравнению с мальчиками, выгоняли из дома, и они намного чаще подвергались насилию (Bergsmann, 1989; Corrado, Cohen, Odgers, 2000; Hubbard, 2002). По данным американских исследователей, 97% опрошенных заключенных под стражу девочек воспитывались в неполных семьях (Rosenbaum, 1989).

Существующая на сегодняшний день система профилактики правонарушений среди несовершеннолетних в нашей стране может быть признана неудовлетворительной. В поле зрения специалистов девочки с отклоняющимся поведением попадают, как правило, уже после совершения ими противоправных деяний и направления в специальные учебно-воспитательные учреждения или колонии. Одной из задач, решаемых с помощью комплекса психокоррекционных мероприятий, является проработка проблем, связанных с условиями воспитания таких подростков в родительской семье, а также подготовка их к будущей семейной жизни и воспитанию детей.

Анализ процесса передачи дисфункциональных образцов поведения девочек-подростков, усвоенных ими в родительской семье, следующим поколениям предполагает выявление проблем личностного развития, связанных с семейным воспитанием, изучение их образа родительской семьи с последующим переходом к исследованию установок, системы ожиданий и представлений относительно собственной будущей семьи и воспитания детей.

Под *образом родительской семьи* подростка мы понимаем когнитивный и эмоционально-смысловой комплекс его представлений о структуре и динамике семьи, характере взаимоотношений между ее членами, в том числе между самим подростком и родителями.

Образ будущей семьи включает комплекс представлений подростка о своей будущей семье, потенциальном супруге и детях, характеристиках взаимоотношений с ними, способах воспитания детей.

Цель нашего исследования состояла в выявлении характеристик образа родительской семьи и образа будущей семьи у делинквентных девочек-подростков. В качестве опосредующего звена между ними рассматривался «образ „Я“» и другие составляющие Я-концепции девочек-подростков.

Описание выборки

В качестве основной экспериментальной группы выступили 309 девочек-подростков с делинквентным поведением, воспитанниц закрытых учебно-воспитательных учреждений г. Покрова

и г. Чехова. Группа сравнения включала 87 девочек с просоциальным поведением, учащихся общеобразовательных школ¹. Выборки были уравнены по возрасту. Специального исследования уровня интеллектуального развития девочек не проводилось. В экспериментальные группы включались девочки, проходившие обучение по программе средней общеобразовательной школы.

Методы исследования

В исследовании были использованы опросники, проективные и психосемантические методики, интервью, анализ объективной информации.

Образ родительской семьи изучался при помощи опросника «Подростки о родителях» (ADOR) (Вассерман, Горьковская, Ромицына, 1995), а также специально разработанного метода полуструктурированного интервью. Характеристики образа родительской семьи сопоставлялись с объективной информацией об условиях воспитания девочек, полученной на основании анализа данных личных дел.

Положение семейной сферы в системе ценностей девочек-подростков, а также ее содержательная наполненность анализировались при помощи модифицированной шкалы терминальных ценностей М. Рокича, «Метода предельных смыслов» (Леонтьев, 1999) и «Цветового теста отношений» (Эткинд, 1987).

Характеристики Я-концепции девочек-подростков выявлялись с помощью опросника «Самоотношение» (Столин, Пантеев, 1988) и методики половозрастной идентификации (Белопольская, 1995).

Осознаваемые представления и установки девочек в отношении создания в будущем своей семьи, образа будущего супруга, а также желания иметь детей и возможных стратегий их воспитания выявлялись при помощи метода полуструктурированного интервью.

Результаты исследования

Анализ объективной информации о семейных условиях воспитанниц учебных учреждений закрытого типа, проведенный по материалам их личных дел, выявил выраженное неблагополучие родительских семей делинквентных девочек, проявляющееся как в их структурных особенностях, системе взаимоотношений между отдельными членами, так и характеристиках каждого из родителей.

При сравнении результатов методики ценностных ориентаций М. Рокича было выявлено,

¹ Данное исследование является составной частью многолетнего проекта, осуществленного сотрудниками лаборатории психологии детского и подросткового возраста ФГУ «ГНЦ Росздрава» под руководством Е. Г. Дозорцевой в сотрудничестве с Е. И. Морозовой.

что ценности «иметь счастливую семью» и «иметь детей» в большей степени отмечались в группе делинквентных девочек-подростков, по сравнению со школьницами (58% и 30% соответственно, $p < 0,01$). Помимо этого, с возрастом субъективная значимость счастливой семьи для делинквентных девочек уменьшалась (72% у старших и 50% у младших, $p < 0,01$), в то время как у школьниц отмечалась противоположная тенденция (27% и 36% соответственно).

Результаты корреляционного анализа данных методики ценностных ориентаций свидетельствуют о том, что профессиональная реализация и ориентация на создание семьи представляют собой разнонаправленные тенденции в развитии делинквентных девочек. Ориентация на семью у них отрицательно связана с ценностями «иметь интересную работу» и «получить хорошее образование» ($r = -0,23$ и $r = -0,24$ при $p < 0,05$). Будущая семья и дети рассматриваются ими как средство удовлетворения, в первую очередь, собственных потребностей: отрицательная связь между ценностями «иметь счастливую семью» и «видеть других людей счастливыми» ($r = -0,26$ при $p < 0,05$). В то же время направленность на счастливую семью у просоциальных девочек входит в объединение наиболее значимых ценностей, связанных с реализацией себя в системе социальных отношений и профессионального самоопределения. Дети для них выступают как определенный этап процесса самореализации, ассоциируемый с ощущением собственной свободы и независимости. Таким образом, несмотря на высокую значимость для делинквентных девочек семейных ценностей, их ориентация на создание семьи и рождение детей имеет компенсаторный характер и является частным проявлением более общего феномена преобладания потребностного уровня регуляции поведения над ценностным.

Результаты, полученные при помощи «Метода предельных смыслов», также свидетельствуют о большей значимости семейной сферы для делинквентных девочек-подростков. Так, смысловые категории, связанные с семьей, чаще наблюдались у воспитанниц училища, по сравнению со школьницами (92% и 78% соответственно, при $p < 0,01$). Были также обнаружены существенные различия в содержательном наполнении и уровне обобщенности категорий семейной сферы. В группе делинквентных девочек семья выступает в качестве способа удовлетворения аффилиативной потребности, о чем свидетельствует преобладание у них эгоцентрической направленности семейных категорий, по сравнению со школьницами (68% и 27% соответственно, при $p < 0,01$). Представления о семье характеризуются слабой содержательной наполненностью, что подтверждается преобладанием конкретного уровня ее осмысления. Для девочек с просоциальным поведением семья и дети име-

ют характер ценностей в структуре их смысловой системы. Семейные ценности школьниц включены в более широкий контекст глобальных общечеловеческих смыслов.

Группы делинквентных и просоциальных девочек различались по характеру сформировавшегося у них образа родительской семьи. Исследование особенностей восприятия делинквентными девочками отношения к ним со стороны родителей по результатам методики «Подростки о родителях» (ADOR) выявило в качестве доминирующих стратегий родительского воспитания **враждебность**, **непоследовательность** и **директивность** матери и отца. По этим шкалам были получены значимые различия между группами. Для просоциальных девочек, наряду с **непоследовательностью** родительских стратегий воспитания, что является свидетельством существующих проблем, преобладали **автономность** и **позитивный интерес**.

Анализ динамического аспекта образа родительской семьи позволил охарактеризовать общую траекторию развития девочек с отклоняющимся поведением, с точки зрения возникновения и развития их социальной дезадаптации, истоки которой содержатся в неблагоприятных условиях воспитания. Нарастание социальной дезадаптации у девочек происходит путем накопления проблем в процессе взаимодействия в различных социальных группах, начиная с родительской семьи. Ключевыми моментами, требующими вмешательства специалистов с целью предотвращения формирования отклонений в поведении, являются пребывание девочек в детских дошкольных учреждениях, начало их школьного обучения и переход в среднюю школу.

На основании результатов интервью родительские семьи делинквентных девочек-подростков были разделены нами на группы «условно социально благополучных» (13% всех семей), «дезадаптивных» (23%) и «диссоциальных» (64%). В семьях первой группы формальное социальное благополучие сочеталось с использованием дисфункциональных стратегий воспитания детей. В «дезадаптивных» семьях отмечалась слабая способность к преодолению социального стресса вследствие неблагоприятных жизненных обстоятельств. «Диссоциальные» семьи представляют собой крайнюю степень социальной дезадаптации семейной системы, что проявляется как в нарушенных семейных связях, так и в выраженной дезадаптации отдельных членов родительской семьи.

В качестве важного промежуточного звена, опосредующего влияние родительской семьи на образ будущей семьи девочек-подростков, выступает их Я-концепция. По данным опросника «Самоотношение», обнаруживаются статистически значимые различия между обследованными группами как по показателю глобального самоотношения, так и по более частным оценкам

($p < 0,01$). Для делинквентных девочек-подростков свойственны пониженный уровень эмоционального принятия себя, искаженный характер и слабая дифференцированность когнитивных представлений о себе, низкая самооценка. Еще более осложняет ситуацию сохраняющаяся зависимость самоотношения делинквентных девочек от воспринимаемого ими родительского отношения. Об этом свидетельствуют значимые связи большинства показателей самоотношения с характеристиками отношения родителей по шкалам позитивного принятия и враждебности ($p < 0,01$). Просоциальные девочки отличались более позитивным самоотношением, принятием себя на эмоциональном уровне, достаточным развитием когнитивных представлений о себе, адекватным восприятием своих отношений с окружающими. Самоотношение школьниц характеризуется автономностью и практически не зависит от отношения к ним со стороны родителей.

Проблемы самоотношения делинквентных девочек дополняет и свойственная им деформация возрастной и полоролевой идентичности. У таких девочек отмечается тенденция к идентификации с представителями младших возрастных групп с присущими им ощущениями собственной зависимости и несамостоятельности. Полоролевая идентичность отличалась слабой сформированностью и спутанностью, а также частичным принятием на себя мужской психосоциальной роли. У просоциальных девочек наблюдалась соответствующая их фактическому возрасту оценка собственной возрастной принадлежности, а также адекватная полоролевая идентичность.

Выявленный при помощи полуструктурированного интервью образ будущей семьи у делинквентных девочек также отличался от представлений о будущей семье у девочек с просоциальным поведением. Для них свойственно желание создать собственную семью в более раннем, по сравнению с просоциальными девочками, возрасте. Часть из них ориентирована на замужество сразу после возвращения из училища. Образ будущего супруга у таких девочек содержит в основном качества, которые характеризуют его как опору, надежного и заботливого защитника, способного обеспечивать материальное благосостояние семьи. Представления о будущем ребенке отличаются более слабым, по сравнению со школьницами, уровнем информированности о принципах воспитания детей и их возрастных особенностях. Основным содержанием воспитания признается обеспечение контроля над поведением ребенка при недостатке проявления интереса и внимания к нему.

Существенной проблемой, связанной с последующей семейной самореализацией делинквентных девочек, является влияние негативного сексуального опыта на смысловую окраску образа будущей семьи. Это проявляется в крайне не-

гативном отношении к сексуальной жизни и взаимодействию с представителями мужского пола, вплоть до полного прекращения контактов с ними. По нашим данным, 74% опрошенных воспитанниц специального училища закрытого типа были сексуально активны. Жертвы изнасилований составили 13% от сексуально активных девочек; 9% из них перенесли неоднократные попытки изнасилования до наступления пубертатного периода. Следствием психотравмирующих переживаний, связанных с негативным сексуальным опытом, становилось нежелание части девочек иметь в будущем свою семью.

Результаты качественного анализа свидетельствуют о возможности двух различных путей развития делинквентных девочек в русле направленности на создание семьи и рождение детей. Первый путь характеризуется ранним возрастом замужества, отсутствием ориентации на рождение детей и организацией супружеского взаимодействия по типу «родитель–ребенок», где роль ребенка отводится жене. Второй вариант связан с ориентацией на рождение ребенка, который обеспечивает удовлетворение фрустрированной в родительской семье аффилиативной потребности матери. Такая модель не предполагает в качестве обязательного условия замужество. Таким образом, образ будущей семьи у делинквентных девочек имеет компенсаторный характер и является проявлением фрустрированных в родительской семье потребностей в безопасности и аффилиации. В результате собственная будущая семья выступает для них в качестве способа решения проблем и избавляет их от ответственности за свою дальнейшую судьбу.

Перспективы на ближайшее будущее у большинства школьниц связаны с продолжением образования, профессиональным самоопределением, а также получением разнообразного жизненного опыта. Создание семьи и рождение детей они относят к более позднему периоду. Среди особенностей будущего супруга на первый план для них выступают его характеристики как умного и интересного собеседника, а отношения с ним представляются как равноправные и партнерские.

Проблемы семейной сферы, связанные с неблагоприятным воспитанием в родительской семье, находят отражение в структурных и содержательных особенностях смысловой сферы делинквентных девочек-подростков. По результатам кластерного анализа данных «Цветового теста отношений», основными характеристиками смысловой сферы этих подростков являются: «спутанность» самоидентичности; отсутствие преемственности между отдельными элементами Я-концепции; смещение временных жизненных ориентиров. Прогнозировать нарушения в сфере будущих семейных отношений позволяют такие особенности смысловой сферы, как связанность представлений о будущей

семье с неадекватным образом Я-концепции; отсутствие опосредованности образа будущего мужа, а также мужской и женской психосоциальных ролей реальным окружением, в том числе родителями. Отличительными чертами смысловой сферы школьниц выступают: непрерывность и адекватность самоидентичности во временной перспективе; согласованность между реальными и идеальными представлениями о себе; связь представлений о себе в будущем с образом матери. Благоприятными предпосылками для создания будущей семьи являются опосредованность мужской психосоциальной роли фигурой отца, а также связь представлений о родительской и собственной будущей семье.

На основании полученных данных нами была предложена схема, иллюстрирующая процесс трансляции дисфункциональных паттернов поведения от родительской семьи к будущей семье девочки-подростка (рисунок 1).

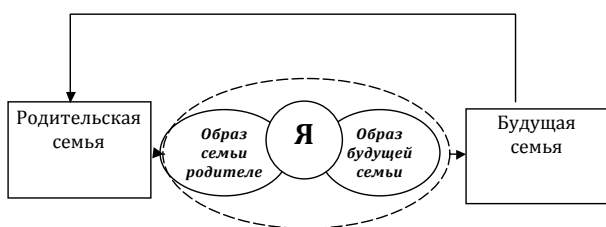


Рис. 1. Цикл функционирования семейной системы

Выводы

Процесс развития девочек с отклоняющимся поведением проходит в объективно сложных условиях. Отражение этих условий формирует у них субъективный образ родительской семьи, включающий комплекс когнитивных представлений, эмоциональных переживаний и отношений в виде различных по характеру и уровню смысловых образований. Сама девочка занимает промежуточное и в то же время центральное и объединяющее место в системе родительской и собственной будущей семьи. Трудная жизненная ситуация отражается на ее личностном развитии, в том числе на формировании ее самосознания и Я-концепции как ее важнейшей составляющей. Фрустрированные в родительской семье потребности в безопасности, принятии и любви девочки неосознанно стремятся удовлетворить в своей собственной пока не существующей в реальности семье. По этой причине создание семьи и рождение детей приобретает для них первостепенное значение в их системе ценностей. Взаимодействие в родительской семье и особенности представлений о себе способствуют созданию неблагоприятного образа будущей семьи. Вновь образованная семья, которая изначально несет в себе признаки неблагополучия, в свою очередь, становится родительской для следующе-

го поколения, и цикл дисфункциональной семьи повторяется на новом этапе. При переходе от поколения к поколению в семейной системе происходит постепенное накопление нарушений. Впоследствии оно может привести как к нарастанию и закреплению отклоняющегося поведения детей и подростков, так и к полному разрушению семьи, включая личностную деградацию ее членов.

Таким образом, для предотвращения социальной дезадаптации семей, а также уменьшения последствий влияния родительской семьи на последующую семейную жизнь делинквентных девочек-подростков большое значение приобретает проведение соответствующей психокоррекционной работы в сфере семейных отношений. «Мишенями» для такой работы являются представления девочек о родительской и будущей семье, а также ее представления о себе, собственная идентичность и другие элементы Я-концепции. Адекватно и позитивно окрашенное отношение к себе, дополненное эмоционально и когнитивно переработанным образом родительской семьи, может выступить в качестве основы при формировании адекватных и реалистичных планов по созданию будущей семьи и воспитанию детей.

Литература

- Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. Вып. 2. М., 1998.
- Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е. Методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. М., 1995.
- Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков и юношей с делинквентным и криминальным поведением: Дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2000.
- Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов: Методич. руководство. М., 1999.
- Махоборода Н. И. Формирование положительных отношений в среде несовершеннолетних осужденных женского пола: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 1996.
- Столин В. В., Пантилев С. Р. Тест-опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике (Психодиагностические материалы). М., 1988. С. 123–130.
- Харина Н. А. Психологические особенности волевой саморегуляции несовершеннолетних осужденных женского пола: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2001.
- Шайкова М. В. Девиантное поведение личности несовершеннолетних женского пола и пути его коррекции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Эткинд А. М. Цветовой тест отношений // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 119–122.

Bergsman I. R. The forgotten few: Juvenile female offenders // Federal probation. 1989. № 12. P. 73–78.

Corrado R., Odgers C., Cohen I. Teen violence in Canada // Teen violence: A global view / Eds A. M. Hoffman, R. W. Summers. Westport, 2000.

Heimer K., Coster S. de. The gendering of violent delinquency // Criminology. 1999. № 37. P. 277–317.

Horne A. M. Social Learning Family Therapy // Family Counselling and Therapy / Eds A. Horne, L. Passmore. Itaska-Illinois, 1991. P. 483.

Hubbard D. J., Pratt T. C. A meta-analysis of delinquency among girls // Journal of Offender Rehabilitation. 2002. V. 34. № 3. P. 1–13.

Kruttschnitt C. Gender and interpersonal violence // Understanding and preventing violence / Eds A. J. Reiss, J. A. Roth. V. 3. Washington, 1994.

Lösel F., Bender D. Resilience and protective factors // Prevention of adult antisocial behav-

ior / Eds D. P. Farrington, J. Coid. Cambridge, 2001.

Moretti M., Odgers C. Aggressive and Violent Girls: Prevalence, Profiles and Contributing Factors // Multi-Problem Violent Youth. A Foundation for Comparative Research on Needs, Interventions and Outcomes / Eds R. R. Corrado, R. Roesch, S. D. Hart, J. K. Gierowski. Amsterdam–Berlin–Oxford–Tokyo–Washington, 2002. P. 116–129.

Patterson C. R., DeBaryske B., Ramsey E. A developmental perspective of antisocial behavior // American Psychologist. 1989. V. 44. P. 329–335.

Rosenbaum J. L. Family disfunction and female delinquency // Crime and delinquency. V. 35. P. 31–44.

Spinetta J. J., Rigler D. The child-abusing parent: A psychological review // Psychological Bulletin. 1972. V. 77. P. 296–304.

Widom C. S. The cycle of violence // Science. 1989. V. 244. P. 160–166.

ТИПЫ ВЗРОСЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗНЫХ МОДЕЛЯХ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А. А. Чернова (Ростов-на-Дону)

Проблема взросления подростков

Феномен взросления личности в настоящее время является одной из центральных проблем психологии развития. Несмотря на то, что в современной отечественной психологии развития понятие «взросление» используется достаточно часто, психологические особенности явления, определяемого им, еще не выявлены в полной мере: не определены его критерии, условия, обуславливающие типы взросления, и т. д. В отечественной психологии развития достаточно подробно изучены и описаны психологические особенности и проблемы, типичные для подросткового возраста. Однако практически отсутствуют работы, в которых бы рассматривались типы, модели взросления людей, воспитывающихся в социальных ситуациях, отличающихся по ряду значимых для развития личности параметров.

Проблема взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, является, несомненно, важной, **поскольку показывает значимость социальных факторов и их влияние на процессы взросления. Особенно актуальной является данная проблема для подростков, лишенных семьи.**

За последнее десятилетие наблюдается неуклонный рост числа детей и подростков, имеющих родителей, но по разным причинам оставшихся без их опеки и попечительства. Взросление детей происходит только при активном взаимодействии их с взрослыми, поэтому негативное влияние си-

ротского образа жизни на процесс социализации и индивидуализации детей, оставшихся без попечения родителей, приводит к необходимости поиска новых резервов личностного становления и путей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов.

Поскольку остаются неясными «стержневые» характеристики взросления подростков, рассмотрение доверия в качестве одного из важнейших его системообразующих факторов представляется исключительно важным. *Проблема особенностей взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях и имеющих различный опыт доверительных отношений с близкими взрослыми, не была предметом специального изучения.* Исследования Д. И. Фельдштейна, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, Н. Е. Харламенковой, посвященные проблеме взросления, показали, что четкое понимание данного феномена до сих пор отсутствует. Таким образом, рассмотрение *особенностей взросления во взаимосвязи с опытом доверительных отношений* приобретает особую значимость и в теоретическом, и в практическом плане, чем и определяется актуальность исследования.

Анализ работ отечественных психологов по данной проблеме позволил сформулировать определение понятия взросления. В широком смысле, *взросление* – это процесс вхождения индивида в социальный мир взрослых, осуществляющийся путем разрешения возрастных задач, постав-

ленных перед ним обществом, и происходящий при условии определенной меры выраженности доверительных отношений. Это приводит к осознанию подростком того, что достигнуто на данном этапе развития и готовит его к тому, чтобы занять подлинно субъектную позицию в жизни.

Взросление означает достижение относительной свободы деятельности и обретение ответственности за свои поступки. Поэтому становление относительно стабильного уровня доверия к себе может служить одним из показателей взросления.

Целью нашего исследования было изучение особенностей взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях и имеющих различный опыт доверительных отношений с близкими взрослыми.

Для решения эмпирических и методических задач нами было проведено исследование, которое осуществлялось в течение трех лет (2004–2006).

Описание выборки

Выборка исследования состояла из трех эмпирических групп: подростки, воспитывающиеся в семье, вне семьи и без семьи. При формировании выборки учитывались социальные условия воспитания подростков и опыт доверительных отношений со значимыми взрослыми. Первую группу составляли дети, воспитывающиеся в полной семье; во вторую группу вошли те, кто, имея отца и мать, воспитывается вне семьи, в детском доме, начиная с раннего подросткового возраста; третья группа – подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома с раннего возраста.

Гипотеза исследования состояла в предположении, что в связи с различными социальными условиями развития и воспитания подростки подходят к периоду взросления с разным опытом доверительных отношений, что влияет на дальнейший ход процесса взросления.

Изучались различные психологические характеристики: доверительные отношения подростков (мера выраженности доверия к себе и доверия к другим), личностные, поведенческие, когнитивные (представления подростков о семье и семейном воспитании) аспекты рассматриваемой проблемы. По каждой группе в отдельности был проведен факторный анализ (*эксплораторный*), в который были включены все изученные параметры по всем методикам. Факторный анализ показал, что доверие выделяется в каждой группе в качестве отдельного самостоятельного фактора, чем подтверждается его роль как системообразующего фактора взросления на этапе подросткового возраста.

Наибольший интерес для дальнейшей работы представляет рассмотрение возможных сочетаний в уровне выраженности доверия к себе и до-

верия к другим. Все данные по шкалам «доверие к себе» и «доверие к другим» были сгруппированы по степени их выраженности.

Результаты исследования

Обобщенные данные, отражающие меру выраженности доверительных отношений, показывают следующую картину распределения подростков трех групп по этому параметру. Дети, воспитывающиеся в семье, в большинстве случаев имеют сбалансированную модель доверительных отношений (66,2%); у подростков, проживающих вне семьи, сбалансированная модель доверительных отношений имеет место у 42,5%, а в группе подростков, воспитывающихся без семьи, – у 41,6% испытуемых. Низкий уровень выраженности доверия к себе наблюдается у 23% подростков, воспитывающихся вне семьи, и более чем у 33% подростков, развивающихся без семьи, что подтверждает роль семьи и доверительных отношений в семье как важнейшей детерминанты формирования доверия к себе в подростковом возрасте. Характерным является тот факт, что в выборке подростков, растущих без семьи, не встретилось ни одного случая, когда бы уровень выраженности доверия к себе превалировал над уровнем выраженности доверия к другим. В отличие от этого, у подростков, растущих в семье и воспитывающихся вне семьи, но имеющих опыт семейных отношений, такие случаи характерны примерно в одинаковой степени и составляют чуть более 7% в каждой выборке.

Более того, низкий уровень выраженности доверия к себе и доверия к другим преобладает у подростков, воспитывающихся без семьи (8,4%), и также наблюдается у подростков, воспитывающихся вне семьи (7,7%), в то время как у подростков, воспитывающихся в семье, этот вариант соотношения доверительных отношений встречается лишь в 1,7% случаев.

У части подростков, воспитывающихся вне семьи и без семьи, встречается неадекватно выраженный уровень доверительных отношений в сторону высокого доверия к себе и к другим (19,1% и 16,7% соответственно), в то время как для подростков, растущих в семье, такой вариант выраженности доверительных отношений практически не является характерным.

На основе проведенного нами анализа эмпирических данных можно выделить различные модели доверительных отношений подростков, воспитывающихся в различных социальных условиях: дезадаптивная, неконгруэнтная, псевдоадаптивная, конгруэнтная, неадекватная.

На следующем этапе исследования мы соотнесли выделенные модели доверительных отношений с индивидуально-психологическими и поведенческими особенностями подростков из разных

выборки, что в итоге позволило выделить *различные типы взросления* подростков. С этой целью был проведен конфирматорный факторный анализ для подтверждения гипотезы о роли моделей доверительных отношений в процессе взросления и для проверки его связи с индивидуально-психологическими и поведенческими характеристиками подростков.

Проведенный факторный анализ позволил выявить типы взросления, в основе которых лежат выделенные модели доверительных отношений: отчужденный (внутренне напряженный), защитный, конформный, самодостаточный, противоречивый.

Каждый из типов взросления характеризуется собственными психологическими характеристиками на когнитивном, индивидуально-психологическом и поведенческом уровнях. Важно отметить, что в содержательном плане типы взросления имеют некоторые вариации у подростков, воспитывающихся в семье, вне семьи и без семьи.

Защитному типу взросления соответствует неконгруэнтная модель доверительных отношений: высокий уровень доверия к себе и низкий уровень доверия к другим.

Что касается особенностей совладающего поведения, то на когнитивном уровне у подростков с защитным типом взросления преобладает относительно продуктивная копинг-стратегия «относительность»; на эмоциональном уровне – непродуктивная копинг-стратегия «подавление эмоций»; на поведенческом уровне – относительно продуктивная копинг-стратегия «компенсация». В целом у подростков с данным типом взросления преобладает модель псевдоадаптивного копинг-поведения.

Подростки с защитным типом взросления отличаются специфическими характеристиками. Они общительны, но осторожны, эмоционально сдержанны, независимы, рассудительны, высоко тревожны, ранимы. Выявлена корреляционная связь между высокой самооценкой, независимостью, сдержанностью, неконформизмом и высоким самоконтролем с низким уровнем эмоциональной безопасности ($r = 0,804, p < 0,01$; $r = 0,709, p < 0,05$; $r = 0,717, p < 0,05$; $r = 0,736, p < 0,05$; $r = 0,901, p < 0,001$). Такие подростки ориентированы лишь на один промежуток времени; у них выражена сензитивность по отношению к себе, преобладает внешний локус контроля.

Подростки, относящиеся к данному типу взросления, склонны в большей мере воспринимать семейные взаимоотношения как менее благоприятные (67%). Небольшая их часть расценивает взаимоотношения в семье как благоприятные (22%) и 11% характеризуют их как удовлетворительные.

Отчужденному типу взросления соответствует *дезадаптивная модель доверительных от-*

ношений: низкий уровень доверия к себе и доверия к другим.

На когнитивном уровне у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, преобладают относительно продуктивные копинг-стратегии «установка собственной ценности» и «диссимиляция». Для подростков, воспитывающихся без семьи, характерна такая непродуктивная копинг-стратегия, как «смирение». На эмоциональном уровне у подростков с отчужденным типом взросления, растущих в семье, наблюдается чередование продуктивной и непродуктивной копинг-стратегий – «агрессивность» и «оптимизм». Подростки, воспитывающиеся вне семьи, используют относительно продуктивную и непродуктивную копинг-стратегии – «протест» и «подавление эмоций», а подростки, воспитывающиеся без семьи, используют лишь непродуктивную копинг-стратегию – «эмоциональная разрядка» (отчаяние). На поведенческом уровне подростки первой группы используют относительно продуктивные копинг-стратегии – «отвлечение», «обращение»; подростки второй и третьей групп – «активное избегание». В целом у подростков с данным типом взросления преобладает модель дисфункционального дезадаптивного копинг-поведения.

Для индивидов данного типа взросления характерна необщительность, замкнутость, безучастность (исключение в некоторой степени составляет группа подростков из семьи, которые вполне общительны, но довольно осторожны в общении). Имеется корреляционная связь фактора «А» («замкнутость») с межличностным доверием ($r = 0,582, p < 0,05$). Выявлена также отрицательная связь фактора «Н» («смелость») с доверием к себе в семье ($r = 0,691, p < 0,01$). Для детей этого типа взросления свойственна склонность все усложнять, пессимистичность в восприятии действительности. Для подростков из группы без семьи характерна беспечность; они более зависимы от группы, но им свойственна одновременно большая подозрительность.

Для подростков данного типа взросления характерна эмоциональная неустойчивость (эмоциональная сдержанность свойственна лишь детям, воспитывающимся в семье). Они соблюдают установленные нормы и правила поведения. Выявлена связь фактора «G» («безответственность») с низким уровнем эмоциональной безопасности ($r = 0,917, p < 0,01$). Подростки этого типа взросления ориентированы лишь на один из отрезков временной шкалы – прошлое, настоящее или будущее, и это обуславливает их постоянное волнение и беспокойство. У них низкая сензитивность к себе; они не отдают отчета о своих потребностях и чувствах, не разделяют ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. В целом их отличает низкая способность к восприятию мира и людей.

Для всех подростков этого типа взросления, воспитывающихся в семье и вне семьи, свойственно оценивать взаимоотношения в семье как менее благополучные (100%). У подростков, воспитывающихся без семьи, восприятие семейной ситуации не представлено, но характеризуется ими гипотетически как удовлетворительное.

Самодостаточному типу взросления соответствует *конгруэнтная модель доверительных отношений*: оптимальная мера выраженности доверия к себе и доверия к другим.

На когнитивном уровне продуктивная копинг-стратегия («проблемный анализ») преобладает у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, в то время как у тех, кто растет без семьи, преобладают относительно продуктивная («установка собственной ценности») либо непродуктивная («растерянность») копинг-стратегии.

На эмоциональном уровне при данном типе взросления доминируют продуктивные и относительно продуктивные копинг-стратегии во всех трех группах. Но если у подростков, живущих в семье, преобладает только продуктивная копинг-стратегия – «оптимизм», то для детей, находящихся вне семьи, характерно сочетание продуктивной («оптимизм») и непродуктивной («самообвинение») копинг-стратегий, а у воспитывающихся без семьи – продуктивной («оптимизм») и относительно продуктивной («пассивная кооперация») копинг-стратегий.

На поведенческом уровне наблюдается следующая картина: в группе ребят, растущих в семье, преобладают продуктивная («сотрудничество») и относительно продуктивная («обращение») копинг-стратегии при доминировании первой. У подростков, воспитывающихся вне семьи, преобладает относительно продуктивная копинг-стратегия («обращение»), а у тех, кто растет без семьи, – сочетание относительно продуктивной («обращение») и непродуктивной («отступление») копинг-стратегий.

Можно сделать вывод, что существуют специфические особенности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, что отражается при сопоставлении когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Так, у подростков, воспитывающихся в семье, преобладает *адаптивная модель* копинг-поведения, в то время как у подростков, развивающихся вне семьи и без семьи, – *псевдоадаптивная модель* копинг-поведения.

Для индивидов с самодостаточным типом взросления свойственна общительность и открытость, естественность и непринужденность в поведении. Они успешно работают с людьми, не боятся критики, так как у них адекватная самооценка ($r = 0,276, p < 0,01$). Их отличают энергичность, жизнерадостность, искренность в отношении с людьми ($r = 0,319, p < 0,005$), высокий

уровень активности, готовность иметь дело с незнакомыми людьми и обстоятельствами ($r = 0,257, p < 0,01; r = 0,246, p < 0,05$). У них развит самоконтроль, точность выполнения социальных требований ($r = 0,232, p < 0,01$).

Для представителей этого типа взросления характерна способность «жить настоящим», относительная независимость в поступках, гибкость в реализации своих ценностей, высокая степень самоактуализации, целостность восприятия мира и людей. Все перечисленные особенности взаимосвязаны с оптимальным соотношением меры доверия к себе (в особенности, в сфере семьи) и доверия к другим ($r = 0,312, p < 0,01; r = 0,376, p < 0,005; r = 0,326, p < 0,01; r = 0,454, p < 0,0005$).

Кроме того, следует отметить преобладание у этой группы испытуемых интернального локуса контроля (общий локус контроля); они чувствуют ответственность за те события, которые происходили в их жизни, и за то, как складывается их жизнь в целом.

Подростки с данным типом взросления, воспитывающиеся в семье, склонны в большей мере воспринимать семейные взаимоотношения как менее благоприятные (60,5%). Меньше половины подростков расценивают взаимоотношения в семье как благоприятные (39%). В нашей выборке отсутствуют подростки, которые бы характеризовали свои семейные взаимоотношения как удовлетворительные. 55,6% подростков, воспитывающихся вне семьи, оценивают свои семейные взаимоотношения как менее благополучные, и чуть меньше половины испытуемых данной группы – как удовлетворительные (44,4%). Подростки, воспитывающиеся без семьи, несмотря на отсутствие у них опыта семейных взаимоотношений, оценивают их в большей мере как удовлетворительные (63%), и лишь небольшая часть представителей этой подгруппы представляет семейные взаимоотношения как менее благополучные (37%).

Конформному типу взросления соответствует *псевдоадаптивная модель доверительных отношений*: низкий уровень доверия к себе и высокий уровень доверия к другим.

На когнитивном уровне у подростков, воспитывающихся в семье, в большей мере выражены продуктивная («придача смысла») и относительно продуктивная («относительность») копинг-стратегии. У подростков, воспитывающихся вне семьи, часто встречаются такие непродуктивные копинг-стратегии, как «смирение», «придача смысла». Для подростков, воспитывающихся без семьи, характерна такая относительно продуктивная копинг-стратегия, как «установка собственной ценности».

На эмоциональном уровне у подростков преобладает общая для всех трех групп относительно продуктивная копинг-стратегия «пассивная коопе-

рация». При этом если у подростков, воспитывающихся в семье, она чередуется с продуктивной копинг-стратегией «оптимизм», то у ребят, проживающих вне семьи и без семьи, – с непродуктивными копинг-стратегиями «агрессивность» и «самообвинение».

На поведенческом уровне подростки, воспитывающиеся в семье и вне семьи, используют относительно продуктивные копинг-стратегии – «конструктивная активность», «обращение», «отвлечение», «альтруизм». Подростки же, воспитывающиеся без семьи, помимо относительно продуктивной копинг-стратегии «отвлечение», используют также и непродуктивную копинг-стратегию «активное избегание».

В целом можно сказать, что подростки этого типа взросления используют *псевдоадаптивную модель доверительных отношений*.

Для подростков этой группы характерны общительность, работоспособность, энергичность, реалистический настрой. Они зависимы от группы, чувствительны к общественному мнению, предпочитают работать и принимать решения вместе с другими людьми, ориентируются на социальное одобрение, что связано с низким уровнем доверия к себе ($r = 0,414$, $p < 0,01$). Для них эмоционально важны социальные контакты. Они соблюдают нормы и правила поведения, ответственны (за исключением группы подростков без семьи), отличаются откровенностью, доверчивостью. Таким образом, из-за низкого уровня доверия к себе у них наблюдается внутренняя конфликтность ($r = 0,376$, $p < 0,05$).

Большая часть подростков, воспитывающихся в семье, характеризуют взаимоотношения в семье как менее благополучные (61,9%); 28,6% опрошенных оценивают семейную ситуацию как благополучную, 9,5% – как удовлетворительную.

52% подростков, воспитывающихся вне семьи, оценивает свои семейные взаимоотношения как менее благополучные, и 48% испытуемых данной группы характеризуют их как удовлетворительные. У подростков, воспитывающихся без семьи, восприятие семейной ситуации не представлено, но характеризуется ими гипотетически как удовлетворительное.

Противоречивому типу взросления соответствует неадекватная модель доверительных отношений: завышенный уровень доверия к себе и доверия к другим.

У подростков этого типа взросления преобладают непродуктивные и относительно продуктивные копинг-стратегии в когнитивной, эмоциональной и поведенческих сферах.

На когнитивном уровне у подростков, воспитывающихся в семье, в большей мере выражены продуктивная («проблемный анализ») и относительно продуктивная («диссимилиация») копинг-стратегии. У подростков, воспитывающихся

вне семьи, часто встречаются такие относительно продуктивные копинг-стратегии, как «относительность», «религиозность». Для подростков, воспитывающихся без семьи, характерны как относительно продуктивная, так и непродуктивная копинг-стратегии – «религиозность» и «смирение».

На эмоциональном уровне у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, наблюдается чередование продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий – «подавление эмоций», «эмоциональная разрядка» и «оптимизм». У подростков, воспитывающихся без семьи, превалирует непродуктивная копинг-стратегия «самообвинение».

На поведенческом уровне только у подростков, воспитывающихся в семье, преобладают относительно продуктивная копинг-стратегия «конструктивная активность». Подростки, которые воспитываются в депривированных условиях, используют как непродуктивные, так и относительно продуктивные копинг-стратегии: живущие без семьи – «активное избегание» и «отвлечение», а воспитывающиеся вне семьи – «отступление» и «отвлечение».

Индивидам данной подгруппы свойственно завышать свои возможности и переоценивать себя. Они независимы, самоуверенны, упрямы до агрессивности. В конфликтах обвиняют других, не признают власти и давления со стороны. Независимость в суждениях и поведении связана с высоким уровнем доверия к себе, и чаще это проявляется в сфере взаимодействия с друзьями, со сверстниками. Эти подростки достаточно импульсивны, разговорчивы, подвижны. Они часто становятся лидерами и энтузиастами групповой деятельности. По их собственному мнению, они обладают сверхответственностью, но в основном она является внешней, «на показ». Им свойственна социальная смелость, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми. Подростки этого типа взросления склонны к экспериментированию, держатся свободно. Присущая им контактность, гибкость поведения выявлена в двух жизненных сферах – во взаимоотношениях с противоположным полом и в досуговой деятельности ($r = 0,816$, $p < 0,01$; $r = 0,730$, $p < 0,05$). Экстернальность в области неудач характерна для ребят, живущих в семье и без семьи.

Все подростки данного типа взросления, воспитывающиеся в семье, характеризуют семейные взаимоотношения как менее благоприятные (100%). В свою очередь, подростки, воспитывающиеся вне семьи, в большей мере склонны оценивать семейные взаимоотношения как удовлетворительные (65%), и лишь небольшая их часть характеризует их либо как менее благоприятные (25%), либо как благоприятные (20%). У подростков, воспитывающихся без семьи, восприятие семейной ситуации не представлено.

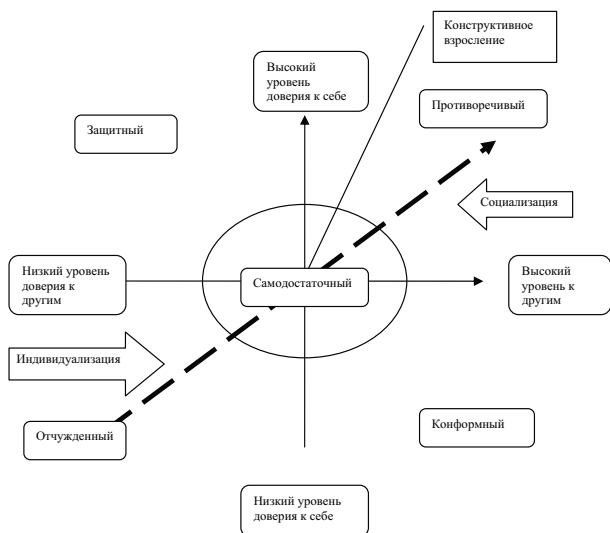


Рис. 1. Типы взросления подростков при разных моделях доверительных отношений в процессе социализации и индивидуализации

Таким образом, каждому из подростков, принявшему участие в исследовании, свойственна лишь одна из моделей доверительных отношений (дезадаптивная, неконгруэнтная, псевдоадаптивная, конгруэнтная и неадекватная), что может рассматриваться в качестве критерия отнесения человека к какому-либо типу взросления – отчужденному, защитному, конформному, самодостаточному, противоречивому.

Проанализировав все типы взросления во всех трех группах, можно сказать, что у подростков, воспитывающихся в семье, самодостаточный тип взросления является преобладающим, у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома (из обеих групп), самодостаточный тип взросления также встречается, причем довольно часто. Отсюда следует, что даже в депривированных условиях воспитания личности возможно конструктивное взросление при условии, что у подростка будет своевременно сформирована оптимальная мера доверия к себе и доверия к другим. И это возмож-

но именно в подростковом возрасте, так как в этот период происходит переосмысление всего прошлого опыта человека и выстраивание своей социальной и внутренней позиции индивидом.

Полученные в ходе исследования данные позволили сформулировать следующие *выводы*:

1. Доверие является одним из механизмов, способных интегрирующих внешнее и внутреннее, делающих их соотносительными друг другу в субъективном мире подростка и тем самым определяющих тип взросления как процесса социализации и индивидуализации.
2. Доверие является системообразующим фактором взросления. Уровень выраженности доверительных отношений взаимосвязан с когнитивными, личностными и поведенческими особенностями подростков.
3. У подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях, формируются различные модели доверительных отношений, которые и определяют специфику взросления.
4. Различные модели доверительных отношений позволяют выделить эмпирические типы взросления, которые имеют собственные психологические характеристики. Сформировавшаяся в прошлом опыте подростка модель доверительных отношений, определяет тип взросления: самодостаточный, защитный, отчужденный, конформный, противоречивый. Выделенные типы взросления позволяют прогнозировать стратегию взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных средах.
5. У подростков, воспитывающихся в семье, преобладает самодостаточный тип взросления, у подростков, воспитывающихся вне семьи и без семьи, преобладающего типа взросления нет. У них наблюдается разнообразие типов взросления. Но в то же время определенная часть подростков, воспитывающихся вне семьи и без семьи, все же оказывается способной к конструктивному взрослению.

РАЗДЕЛ СЕДЬМОЙ

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для индивида общество – это не просто некоторая внешняя среда. Он – член общества и объективно необходимым образом включен в систему общественных отношений. Поэтому и его поведение нельзя понять, а свойства – определить без анализа того, как именно он включен в систему общественных отношений. В этом смысле человек рассматривается как основной компонент социальной системы и носитель социального системного качества.

Б. Ф. Ломов

ОБЩЕПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ

Н. Г. Артемцева (Москва)

Постановка проблемы

Проблема восприятия психологических характеристик человека по его лицу глубоко проработана в исследованиях по общей психологии в рамках выявления характерных особенностей распознавания людей (Бодалев, 1982; Лабунская, 1999; Кондратьева, 1976; и др.). Проблемы формирования первого впечатления и межличностной перцепции изучены в контексте восприятия и понимания человека человеком (Бодалев, 1982; Иванская, 1981; Изард, 2000; и др.). Диагностика личностных характеристик по структуре лица представлена в исследованиях по физиогномике (Ледо, 1895; Кречмер, 1930; и др.).

Однако анализ современных тенденций показал, что, как правило, исследователи ставят проблему восприятия вообще и человека человеком в частности в контексте либо общего, либо типологического, либо индивидуального. Системные же связи между этими аспектами пока не выявлены. Общепсихологические представления о проблеме общего, типологического и индивидуального в психологии развивались в русле методологии науки (К. Юнг, Э. Гуссерль, К. Поппер, В. А. Ганзен, В. П. Кузьмин, Б. Ф. Ломов и др.), а не в рамках исследований межличностного восприятия.

Между тем, как известно, восприятие не является совокупностью различных восприятий: типологического, общего и частного. «Воспринимает не изолированный глаз, не ухо, само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии – если взять его во всей конкретности – всегда,

в той или иной мере, сказывается весь человек – его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания и чувства... В восприятии отражается вся многообразная жизнь личности – ее установки, интересы, общая направленность и прошлый опыт – апперцепция – и притом не одних лишь представлений, а всего реального бытия личности, ее реального жизненного пути» (Рубинштейн, 1999, с. 239).

Прежде чем обратиться к системной интерпретации восприятия изображения человеческого лица в процессе межличностной перцепции, остановимся на основных принципах системного подхода. Как известно, основой системного подхода в психологии является качественное единство, включенность психических процессов во всеобщую взаимосвязь. Здесь психическое является отражением действительности, выступает как функция мозга и как регулятор поведения, как базирующееся на природном и социальном, включающее в себя сознательное и бессознательное. Согласно Б. Ф. Ломову, психика выступает как многомерное, иерархически организованное динамическое целое – система, функциональные компоненты которого неразделимы. Он выделяет шесть принципов, образующих ядро системного подхода (Ломов, 1984).

Исходя из этого, восприятие, выступая как «моллярная единица», предполагает определенный состав и структуру, включено в другие психические явления, связано с ними в своей реальной динамике. Вместе с тем оно «многомерно», так как со-

держит качества, имеющие различные основания и меру. Поскольку восприятие строится на основе более простых компонентов и входит в более сложное целое, в его акте участвуют процессы разных уровней, можно сказать, что оно является «иерархически организованным». Основным способом существования перцептивных явлений – развитие и организация во времени, поэтому восприятие «диахронично». И наконец, оно «системно детерминировано», так как «пространство» феноменов восприятия задается обстоятельствами, которые изменяются в ходе перцептивного процесса (Барбанщиков, 2002).

В наших экспериментальных исследованиях (Н. Г. Артемцева, В. А. Барбанщиков, Н. Л. Нагибина, 2000–2003) был получен фактологический материал, который определил некие реперные точки целостного восприятия психологических характеристик человека по его лицу. Мы полагаем, что выделенные нами факторы (отношение к себе и к другим, экстраверсия/интроверсия и интеллектуальные качества) постоянно присутствуют в человеке, являясь тем общим, что свойственно каждому индивиду априори. Человек вступает в ситуацию социального восприятия, уже имея базовые установки на восприятие другого человека. Вариативность стратегий восприятия, продемонстрированная испытуемыми, вероятно, возникает как элемент определенной ситуации и носит типологический характер. Широкий спектр различных не повторяющихся оценок, с нашей точки зрения, отражает индивидуально-личностные особенности воспринимающего в данный момент его бытия.

Восприятие психологического содержания личности – это сложный внутренний процесс воспринимающего (субъекта восприятия). В этот процесс включаются не только эмоциональные, волевые и интеллектуальные компоненты личности, но и чувственный образ, связанный с ее индивидуальными особенностями.

Они и стали предметом нашего анализа в ситуациях:

- доминирования при восприятии человеческого лица физиогномических (уши, нос, усы, глаза и т. д.) или личностных (характер, конкретные черты личности) характеристик, социальных ролей или эмоционального состояния и т. п.;
- адекватности восприятия психологического портрета изображенного человека;
- степени разнообразия используемых субъектом стратегий восприятия;
- способности видеть сугубо индивидуальные качества личности.

Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении содержания общего, типологического и индивидуального в восприятии человека человеком. Вероятно, их можно описать опосредо-

ванно – через семантические связи, которые выступают как бы посредником между внутренним механизмом восприятия и внешним проявлением.

Известно, что *проективный психосемантический метод* используется не только для исследования личности самого испытуемого, но и для реконструкции понимания им личности другого человека, в том числе персонажа телевизионного действия. Полагаем, что предложенный метод описания личности человека через манеру его общения с телеведущим может быть применим в исследованиях межличностного восприятия, где мерность семантического пространства отражает уровень развития межличностного восприятия и степень эмпатии, притягивания одним человеком личности другого человека (Петренко, 1997).

Соответственно, *задачей* эмпирического исследования было вычленение общего, типологического и индивидуального в восприятии персонажа телевизионного действия посредством анализа вербальных оценок испытуемых.

Методы исследования

Для решения этой задачи мы использовали методы наблюдения и письменной оценки воспринимаемых персонажей.

В качестве тестового материала использовались видеоролики программы «Ночной полет» (ведущий – Андрей Максимов) на телеканале «Культура». На видеокассеты были записаны программы с участием деятелей искусства, науки и культуры, прошедшие по телевидению в течение года. Экспертной группой определялся тип персонажа. Далее выделялись фрагменты, где поведение персонажа в ситуации общения было наиболее типичным для него.

В данном исследовании использовался типологический подход Н. Л. Нагибиной, который основывается на соотношении принципов познания: рациональном и иррациональном. В каждом человеке доминирует один из способов познания; второй способ познания может являться подчиненным или равным первому (переходные типы). «Рациональный – тип, в котором мышление является доминантным, рефлексивным, который относится к мышлению как к ценности более высокой в своей познавательной сфере, чем чувственное познание. Иррациональный – тип, в котором мышление не является доминантным, процесс познания не опосредован рефлексивными операциями, который относится к интуиции и ощущениям как к ценности более высокой в своей познавательной сфере, чем рефлексивное познание» (Психологические типы..., 2003, с. 27). В системе психологических типов находятся четыре рациональных типа и четыре иррациональных, также имеются четыре переходных типа, в которых рациональный и иррациональный принцип познания имеют оди-

наковый вес. Иррациональный компонент имеет либо установку «интуиция себя», либо противоположную установку – «интуиция мира». Рациональный компонент имеет позицию «мышление мира» или противоположную позицию – «мышление себя». Модель системы представляет собой единичную окружность с рациональной и иррациональной осями. Соответственно, окружность имеет четыре квадранта (сектора). Различные типы занимают определенную позицию на окружности. Они образуются путем сочетания рациональности и иррациональности с направленностью познания на Мир и на собственное «Я». Вариации в поведенческих характеристиках представителей одного типа зависят от динамических и анатомических характеристик психофизиологического типа (тип ВНД, патологии, увечья и т. д.), социальных характеристик (национальность, социальный статус и т. д.), особенностей воспитания и личной судьбы, интеллектуального и творческого потенциала и т. д. (Нагибина, 2004).

В качестве стимульного материала исследования были использованы полученные фрагменты видеозаписей (3–5 мин) 16 персонажей, включая ведущего.

К типам сектора «интуиция себя, мышление себя» отнесены: С. В. Маковецкий, Н. С. Михалков, С. Ю. Юрский, Л. В. Артемьева.

К типам сектора «интуиция себя, мышление мира» отнесены: А. Ш. Пороховщиков, Ю. И. Рутберг, В. И. Сухоруков, И. С. Угольников.

К типам сектора «интуиция мира, мышление мира» отнесены: Е. П. Крылатов, К. А. Райкин, П. Е. Тодоровский, В. Лопырева.

К типам сектора «интуиция мира, мышление себя» отнесены: Ю. А. Башмет, А. В. Баталов, А. Максимов, Т. Шаув.

Психологические типы испытуемых определялись с помощью авторских тестов «Тело и душа» и «„Я“ и мир» (Н. Л. Нагибина, А. В. Миронычева). Испытуемым также предлагалась сводная таблица типов (Нагибина, Миронычева, 2002) для определения собственного типа, а затем в процессе беседы тип уточнялся автором типологии (Н. Л. Нагибина).

Испытуемыми были 123 чел. – студенты ряда московских вузов, юноши и девушки 19–22 лет.

На семинарских занятиях демонстрировались блоки видеозаписи по секторам: одно занятие – 4 персонажа, соответствующие одному сектору (время представления персонажа 3–5 мин). Давалась устная инструкция: «Напишите первые пришедшие на ум слова (3–5), характеризующие этого человека».

Результаты исследования

Было получено 1968 протоколов ответов испытуемых; для окончательной обработки были отобраны протоколы только тех испытуемых, которые

оценили не менее 80% персонажей. Таким образом, экспертами для окончательной обработки выделено 1900 протоколов по оценке 16 персонажей. Протоколы были обработаны следующим образом: все психологические характеристики одного и того же персонажа различными испытуемыми были объединены с целью создания собирательного психологического портрета. Далее они анализировались и сравнивались между собой с целью выявления общего, типологического и индивидуального в восприятии человека человеком в ситуации общения.

С помощью контент-анализа были проанализированы тексты психологических характеристик изображений лиц персонажей. Поскольку в полученном спектре характеристик представлены самые разнообразные формы похожих и разных (как по значению, так и по грамматике) слов, то за единицу контент-анализа были взяты лексемы. «Лексема – одна из системных единиц плана содержания языка... совокупность форм и значений, свойственных одному и тому же слову во всех его употреблениях и реализациях. В значениях словоформ лексема выражает то, что остается неизменным при всех грамматических видоизменениях, и отражает идею тождества слова самому себе» (см. Энциклопедия «Русский язык»). Далее методом количественных сопоставлений были получены наиболее часто встречаемые характеристики.

Проведенное исследование показало, что наиболее часто при восприятии предложенных стимулов испытуемые использовали следующие слова-характеристики: «смелый», «властный», «жесткий» (А. Ш. Пороховщиков), «добрый», «хитрый» (И. С. Угольников), «мудрый», «спокойный», «простой» (П. Е. Тодоровский) и т. д. Эти слова присутствовали у всех испытуемых (независимо от типа личности испытуемого), и мы отнесли их к категории общего. Те же слова-характеристики, которые встречались крайне редко (1–2 раза) в каком-либо одном сводном портрете были отнесены к категории индивидуального, остальные подверглись следующему этапу обработки.

В данном случае мы сортировали психологические характеристики с учетом типа испытуемых. Результатом явилось создание четырех таблиц для типов, соответствующих каждому из четырех секторов. Содержание этих таблиц снова сравнивалось между собой с целью выявления общего, типологического и индивидуального. Более восьми повторений относилось к общему (например, характеристики: добрый, простой, спокойный, умный и др.), менее двух (например, эпатажный, заносчивый, галантный и др.) – к индивидуальному. Из таблиц было видно, что различные испытуемые используют для описания психологической характеристики не только разные грамматичес-

кие формы слов (прилагательные, существительные, глаголы), но и разные стратегии восприятия.

Мы получили широкий спектр характеристик, которые давали испытуемые и большую вариативность стратегий восприятия.

Наиболее часто встречались:

- характеристики личности (*тираничный; добрый; наивный; гордый; бесстрастный* и т. д.);
- оценки эмоционального состояния (*грустный; спокойный; печальный; удивленный; любопытный* и т. д.);
- описания действий личности (*задумался; интригует; обиделся; лукавит*).

Очень редко использовались:

- характеристики социальных ролей (*рабочий; учитель; артист* и т. д.);
- описания физиогномических особенностей (*большой лоб; лоб в морщинах; большие губы; взъерошенные волосы; впалые губы*);
- темпераментальные характеристики (*флегматично-меланхолический; холерик*).

Некоторые протоколы содержат достаточно пространственные описания, в том числе ощущений: «*Она вроде сидит, молчит, но ощущение, что она настолько знает себе цену, что ей не надо что-то говорить, чтобы это говорить окружающим*».

В группах испытуемых, относящихся к одному сектору, например «интуиция мира, мышление себя», встречались особенные характеристики. Так, испытуемые, по типу своей личности относящиеся к данному сектору, дали всего 640 слов-характеристик, из них только 236 встречались больше одного раза (от 2 до 16). Среди них – «*сильная личность*» (16 раз), «*уверенный в себе*» (10 раз), «*серьезен*» (13 раз), «*свобода*» (10 раз) и «*спокойный*» (16 раз). Эти же характеристики встречаются и у представителей других секторов, но не так часто.

Заключение

Таким образом, выявлено, что испытуемые с доминирующей рациональной компонентой в структуре личности склонны оценивать воспринимаемых персонажей в категориях, связанных с мышлением («*глобальность мышления*», «*обобщенность мышления*» и др.), а испытуемые с доминирующей иррациональной компонентой – в категориях, связанных с чувственностью («*впечатлительность*», «*энергия*», «*насыщенность*» и др.).

Полученные результаты эмпирического исследования требуют дальнейших разработок, уточняющих рассматриваемые аспекты, а также подтверждают актуальность обращения к проблематике общего, типологического и индивидуального компонентов в восприятии человека человеком в процессе общения.

Литература

- Артемова Н. Г.* Восприятие психологических характеристик человека по «разделенному лицу»: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Барабанщиков В. А.* Событие и восприятие. СПб., 2002.
- Бодаев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Визуальная психодиагностика и ее методы: познание людей по их внешнему облику: Метод. рекомендации. Ч. 1, 2. М., 1992.
- Иванская Л. Н.* Психологические особенности идентификации лица человека по фотографии: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1981.
- Изард И.* Психология эмоций. СПб., 2000.
- Кондратьева С. В.* Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. ... докт. психол. наук. Л., 1976.
- Кремер Э.* Строение тела и характер. Пер. с нем. М., 1930.
- Куницына В. Н.* Трудности межличностного общения: Автореф. ... докт. психол. наук. СПб., 1991.
- Куприянов В. В., Стовичек Г. В.* Лицо человека: анатомия, мимика. М., 1988.
- Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999.
- Ледо Э.* Трактат о человеческой физиономии. Пер. с франц. М., 1895.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Нагибина Н. Л.* Психологические типы личности: влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Нагибина Н. Л.* Психология типов. Системный подход. Психологические методики. Ч. 1. М., 2000.
- Нагибина Н. Л., Миронычева А. В.* Психологические типы. Системный подход. Тело и душа. Ч. 2. М., 2002.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики: Учеб. пособие. М., 1997.
- Психологические типы: Когнитивные стили. Ч. 4. М., 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
- Bruner J. S., Tagiuri R.* The Perception of People // Handbook of Social Psychology. Cambridge, 1954. P. 634–654.
- Bruce V., Green P., Georgeson M. A.* Visual perception: Physiology, Psychology and Ecology. East Sussex, 1997.
- Bruce V., Valentine T., Baddeley A. D.* The basis of the three-quarter view advantage in face recognition // Applied Cognitive Psychology. 1987. V. 1. P. 109–120.
- Bruce V., Young A.* In the eye of the beholder. The science of face perception. Oxford–N. Y.–Tokyo, 2000.
- Davies G., Ellis H., Shepherd J.* Face recognition accuracy as a function of mode of representation // Journal of Applied Psychology. 1978. V. 63. P. 180–187.
- Greenberg G.* The Self on the Shelf. N. Y., 1994.

ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Т. И. Волкова (Воронеж)

Постановка проблемы

В условиях модернизации системы образования в современной России возрастает значение эффективного использования ресурсов образовательного учреждения, в том числе человеческих. Управление персоналом требует интеграции менеджмента персонала в стратегию организации (Психология менеджмента, 2004). Соединение стратегии управления человеческими ресурсами и стратегии организации становится важнейшей задачей кадровых и психологических служб.

Изменяется роль и место персонала в организации: отношения «начальники – подчиненные» постепенно преобразуются в отношения партнерства в рамках коллектива организации, при которых руководство основано не на приказе и контроле, а на доверии и поддержке. Руководители стремятся, решая те или иные задачи, максимально привлечь подчиненных, ориентируются на сотрудничество с ними (Маслов, 2004).

Для обеспечения конкурентоспособности образовательного учреждения наиболее оптимальной является стратегия баланса между необходимыми и достаточными изменениями и стабильностью. Это требует от персонала не только высокой квалификации, умения адаптироваться к изменениям, быстро приобретать недостающие знания для решения новых задач, но и быть преданным своей организации.

В связи с этим особое значение приобретает стратегическое развитие персонала, которое предполагает:

- формирование потребности в профессиональном обучении;
- разработку и реализацию программ профессионального обучения;
- обучение персонала (внешнее и внутреннее);
- планирование и развитие карьеры работников.

Формирование потребности в профессиональном обучении – это важнейший момент, в котором учитывается стратегия развития образовательного заведения, те приоритетные направления, которые реализуются в нем в тот или иной период, а также планирование индивидуального развития его сотрудников. Одним из основных компонентов данной стратегии является постоянное повышение квалификации работников как условия развития их профессионализма и карьерного роста. Повышение квалификации (внешнее обучение), как и практика продвижения сотрудников, достаточно четко структурированы и формализо-

ваны, нацелены на то, чтобы развитие персонала и управление деловой карьерой соответствовали целям развития организации.

Как свидетельствуют современные педагогические исследования, существующая ныне система повышения квалификации преподавателей школ требует значительной трансформации. Интеграция науки, образования и практики влияет на последипломное образование, призванное выполнять ряд функций: компенсаторную, адаптационную, корректирующую, развивающую, инновационную, интегративную (Макарова, Шаршов, Копытова, Пронина, 2004). Современная система повышения квалификации в большей мере ориентирована на первые три функции (они в основном относятся к подготовке и переподготовке) и в меньшей мере – на развивающую, инновационную и интегративную, которые наиболее полно отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного роста учителя. Примечательно, что сами преподаватели оценивают переподготовку в системе организованного повышения квалификации ниже, чем самостоятельную работу. Это объясняется тем, что большинство распространенных форм повышения квалификации ориентированы на рост научного уровня, а не педагогического мастерства.

Большая роль в подготовке кадров принадлежит внутриорганизационному обучению, которое позволяет решать задачи сплочения коллектива, создания единой команды. Ее формами являются: курсы (компьютерной грамотности и т. д.), семинары (методические, психолого-педагогические), занятия для вновь поступивших сотрудников.

Концептуальные основы программы психологического сопровождения профессионального развития педагогов

Особенность каждого профессионально-образовательного учреждения состоит в том, что ежегодно обновляется преподавательский состав по причине не только текучести кадров, но и ввода нового поколения образовательных стандартов и новых дисциплин, что, соответственно, приводит к появлению вакансий. Человек, приходя в организацию, привносит в нее ранее приобретенный опыт, организационную культуру, которые он должен «вписать» в новые требования и нормы. В период вхождения в организацию у него вырабатывается новое отношение к работе через профессиональную адаптацию. Профадаптация – это процесс, направленный на введение новых работников в курс задач их профессиональной деятельности, в кол-

лектив, знакомство с руководителями и коллегами (Маслов, 2004).

Основными задачами (и следствиями) профадаптации являются:

- уменьшение начальных издержек при поступлении сотрудников в организацию, что позволяет быстрее входить в курс дела и достигать эффективности в работе;
- снижение напряженности у работника при вступлении в новую должность;
- сокращение текучести кадров за счет снижения психологического барьера при приеме в организацию;
- экономия рабочего времени непосредственного начальника, затрачиваемого на обучение новичка;
- реализация ожиданий и удовлетворенность новичка работой;
- обучение поведению в организации (введение в организационную культуру).

Выделяют два направления профадаптации. *Первичная профадаптация* – это введение в организацию молодых кадров, не имеющих опыта работы; *вторичная* – приспособление к новым условиям работников, имеющих опыт профессиональной деятельности в других организациях.

Учитывая это, мы разработали программу «Школы адаптации новых сотрудников», основной целью которой является содействие скорейшей адаптации к условиям учебного заведения. Программа ориентирована на решение следующих задач:

- формирование чувства причастности к делам колледжа;
- правильное понимание своих задач, должностных обязанностей;
- развитие навыков выполнения своих обязанностей;
- повышение уровня мотивации к труду;
- заинтересованность в улучшении качества образования;
- понимание своей роли в успехе и повышении статуса колледжа.

Процесс профессиональной адаптации заканчивается при достижении работником соответствующих стандартов квалификации, и тогда уже можно говорить о профессиональном развитии.

Профессиональное развитие неотделимо от личного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. В психолого-педагогических исследованиях разрабатываются модели профессионального развития. Так, Л. М. Митина выделяет две модели труда учителя – модель адаптивного поведения и модель профессионального развития, соотно-

ся низким уровнем развития самосознания учителя с адаптивным поведением, а творческий характер личности педагога – с профессиональным развитием (Митина, 1998).

При адаптивном поведении в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению своей профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм. Личностное развитие подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, активно воздействовать на нее, отстаивая свою независимость от внешнего давления, возможность творческих проявлений. Автор рассматривает профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя и выделяет три основные стадии, качественно отличающиеся друг от друга уровнем развития самосознания:

1. На стадии самоопределения соотнесение знаний о себе происходит в рамках сопоставления «Я» и «Другой».
2. На стадии самовыражения соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и «Я»: учитель оперирует уже сформированными знаниями о себе, полученными в разное время, в различных ситуациях. Главным мотивационным фактором здесь является стремление учителя к возможно более полному проявлению своих возможностей.
3. На стадии самореализации соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я» и высшее «Я». На этой стадии формируется жизненная философия учителя, в целом: осознается смысл жизни, собственная общественная ценность (Митина, 1998).

А. К. Маркова рассматривает профессиональное становление в тесной взаимосвязи с развитием личности (процессом социализации), причем личностное пространство, согласно ее мнению, шире профессионального (Маркова, 1996). Как считает автор, профессионалом является человек, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следуя профессиональным ценностным ориентациям. Профессионал развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии, стремится внести в нее творческий вклад, обогатить ее опыт, способен вызвать интерес общества к результатам своей деятельности, способствует повышению веса и престижа своей профессии, гибко учитывает предъявляемые к ней новые запросы общества.

Становление качеств профессионала, по мнению А. К. Марковой, проходит ряд уровней: до-

профессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм и послепрофессионализм. На уровне допрофессионализма человек осуществляет некоторую работу как новичок, дилетант, не овладев еще нормами и правилами профессии, тем более не достигая в труде высоких и творческих результатов. На уровне профессионализма человек превращается из деятеля, специалиста, в субъекта труда. Это происходит посредством усвоения норм и правил профессии, приобретения специальности и затем – развития мотивационной сферы и процессов целеполагания, в результате чего человек начинает все более сознательно выбирать свои цели в труде. Суперпрофессионализм – расцвет профессиональной деятельности. Здесь человек из субъекта труда и профессионала превращается в новатора, творца. Главной особенностью этого уровня является «выход человека за пределы профессии», который понимается как ее творческое обогащение своим личным вкладом. На этом уровне может также происходить овладение близкими профессиями, что делает человека профессионалом-универсалом.

Следует отметить, что с высоким профессионализмом человека связаны не только развитие его способностей, но и глубокие, обширные знания в конкретной области деятельности, нестандартная реализация умений, необходимых для ее успешного выполнения. Настоящий профессионализм характеризуется сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной «заряженностью» на осуществление именно данной деятельности и достижение в ней уникального, неординарного результата. Важнейшими условиями достижения профессионализма, кроме наличия специальных способностей, выработанных в условиях конкретной деятельности, соответствующих знаний и умений, являются высокий уровень развития общих способностей индивида, а также превращение общечеловеческих ценностей в его собственные, что означает нравственную воспитанность личности (там же).

Н. В. Кузьмина, рассматривая понятие «профессионализм», выделяет определяющие его критерии:

- 1) объективный критерий: эффективность педагогической деятельности (как основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитательной, так и вспомогательных – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);
- 2) субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентиров профессии педагога, позитивное отношение к себе как к профессионалу, удовлетворенность трудом;
- 3) процессуальный критерий: использование педагогом в своем труде социально приемлемых, гуманистически ориентированных способов, технологий;

- 4) результативный критерий: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности студентов, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе) (Кузьмина, 1990).

В контексте рассматриваемой нами проблемы представляет интерес акмеологический подход, в основе которого лежат исследования взаимодействия социально-личностных, природных и педагогических факторов целостного и устойчивого развития взрослого человека в процессе образовательной деятельности, направленной на достижение вершин (акме) его саморазвития, самореализации, здоровья, творчества, профессионализма и жизненной карьеры. Являясь новой наукоёмкой психолого-педагогической технологией, акмеология нацелена на обеспечение высокого качества образования и эффективного функционирования всех структурных компонентов образовательной системы.

Процесс овладения человеком профессиональной деятельностью имеет свои психологические закономерности. Их выявление и учет могут и должны составить основы психологического сопровождения профессионального развития (Психология менеджмента, 2004). На исследования психологического содержания деятельности большое влияние оказали работы Б. Ф. Ломова, в которых разработаны принципы системного подхода в психологии, описана система психологических категорий, раскрыты закономерности формирования и функционирования субъекта труда (Ломов, 1984).

Некоторые итоги внедрения программы психологического сопровождения профессионального развития педагогов

Разрабатывая программу психологического сопровождения профессионального развития педагогов, мы основывались на вышеперечисленных положениях. Результатом внедрения программы является оптимизация стратегического развития персонала учебного заведения (колледжа).

Оптимизация любой деятельности представляет собой процесс приведения ее к наилучшему состоянию, которое достигается посредством целенаправленного, целесообразного воздействия на ее параметры. Под оптимизацией процесса профессионального развития мы имеем в виду: во-первых, выявление условий и факторов, способствующих повышению его эффективности; во-вторых, активизацию профессионального и личностного развития посредством реализации программы психологического сопровождения (совершенствование смысловой сферы личности профессионала; повышение уровня владения профессиональными умениями и навыками; совершенствование стиля профессиональной деятельности).

Психологическое сопровождение стратегического развития персонала на всех его этапах осуществляет психологическая служба образовательного учреждения, которая имеет многолетний опыт организации такого рода деятельности (особенно в области психологического обеспечения профессионального становления специалиста).

Важным шагом в решении этих задач стало создание в образовательном учреждении акмеологической лаборатории, которая призвана обеспечить успешность профессиональной деятельности кадрового состава посредством повышения личностного потенциала каждого сотрудника. Деятельность акмеологической лаборатории осуществляется по трем направлениям.

Методолого-педагогическое направление ориентировано на решение задач повышения квалификации педагогических работников в области методологии построения учебных дисциплин, создания и внедрения в образовательно-воспитательный процесс инновационных технологий. С помощью акмеологических теорий обучения обеспечивается повышение уровня профессионализма студентов. Проведения занятий с педагогическими и руководящими работниками способствует росту их управленческого профессионализма.

Психолого-акмеологическое направление направлено на решение следующих задач: психологический отбор, аттестация и оценка отдельных категорий педагогических и руководящих кадров колледжа на основе стандартизированных критериев, методов, диагностических средств; разработка предложений по подбору и расстановке кадров, формированию эффективных управленческих команд; психологическая подготовка и консультирование педагогических и руководящих кадров; создание индивидуально ориентированных программ профессионального совершенствования специалистов.

Направление моделирования профессиональной деятельности включает: исследование особенностей и факторов, определяющих профессионализм педагогических и руководящих работников; разработку и осуществление принципов оптимального планирования карьеры педагогического и управленческого персонала с учетом индивидуальных особенностей и наиболее эффективного использования потенциала каждого человека; разра-

ботку и реализацию программ адаптации новых сотрудников; проведение мероприятий по адаптации студентов и выпускников колледжа на этапах освоения и активного вхождения в профессию.

Лаборатория выполняет *научную* (организация научно-исследовательской работы членов педагогического коллектива, соискателей, аспирантов, студентов и т. д.), *научно-методическую* (оказание научно-методической помощи педагогическим и руководящим работникам учреждения профессионального образования по проблемам акмеологии и психологии развития) и *образовательную* (проведение курсов повышения квалификации педагогических и руководящих работников учреждений профессионального образования и т. п.) функции.

Таким образом, психологическое сопровождение стратегического развития персонала образовательного учреждения позволяет педагогам повысить уровень психолого-педагогической и методической компетентности, сочетающий в себе профессионализм и стремление к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и карьерному росту.

Литература

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

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

Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. 2004. № 5. С. 60–68.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Маслов В. И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры. М., 2004.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

Психология менеджмента / Под ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд. СПб., 2004.

Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ СВОЙСТВ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА

К. М. Гайдар (Воронеж)

В конце XX в. обозначились новые перспективные линии в разработке психологии групп как раздела социальной психологии. Одной из причин этого стало утверждение в ней субъектного подхо-

да, с позиций которого группа предстает как *групповой субъект*. Понятие «групповой субъект» означает динамическое и системное качество группы взаимосвязанных и взаимодействующих людей.

Это качество проявляется тогда, когда группа не только действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды активности (деятельность, общение, познание и др.), но и преобразовывает и ситуации, и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих инновационных действий (Гайдар, 2006).

В настоящее время актуальной проблемой остается определение содержания понятия «групповой субъект». На наш взгляд, ее решение возможно на основе четкого различения уровней анализа этого понятия. Можно выделить три таких уровня: философско-психологический, конкретно-психологический и дифференциально-психологический.

Философско-психологический уровень анализа группового субъекта предполагает выделение его сущностных характеристик, т. е. таких характерных, отличительных качеств, которые раскрывают его внутреннее содержание, например активность, социальность, самодеятельность.

Активность – это способ существования и основа развития любого субъекта (и индивидуального, и группового). Она проявляется в его способности действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и может направляться субъектом как на окружающий мир, так и на самого себя. Атрибуты активности субъекта как ее неотъемлемые качества – самостоятельность; целенаправленность и сознательность; избирательность; творческий, преобразующий характер.

Социальность, выступающая в качестве сущностной характеристики группового субъекта, понимается А. В. Брушлинским как неразрывные взаимосвязи между людьми как субъектами деятельности, общения, других видов активности, независимо от степени общественной полезности и нравственной оценки. «Социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах» (см. Психологическая наука в России XX столетия..., 1997, с. 207). Социальность отражает сущность субъекта любого уровня: человека, группы, общества, человечества.

Третья характеристика группового субъекта – *самодеятельность*. Мы понимаем ее не столько в значении самостоятельности (ведь самостоятельную активность можно осуществлять, действуя лишь по образцу, проявляя минимальную степень инициативности, субъектности), сколько в значении «делания самого себя» – активности, направляемой субъектом на самого себя (к примеру, самоосуществления, самоопределения и др.).

В одной из своих малоизвестных статей 1917–1918 гг., опубликованной впервые лишь в 1994 г., С. Л. Рубинштейн писал: «...этический субъект не есть данность, наличная до своих этических

деяний ... в этических деяниях он не просто проявляется... он в них возникает и порождается. ... так как он сам теперь тождествен с ними, существуя... в них, то субъект, определяясь своими деяниями, этим *самоопределяется*» (курсив наш. – К. Г.) (Рубинштейн, 1994, с. 250–251). На наш взгляд, эти идеи имеют принципиальное значение для психологического анализа любого субъекта, включая группового. «Этический субъект самоопределяется, и, самоопределяясь, он впервые самоосуществляется в своих деяниях. ... этический субъект не есть изолированный индивидуум... Я самоопределяюсь... в отношении своем ко всем людям – к человечеству как совокупности и единству всех людей. И лишь в единстве человечества определяется и осуществляется этический субъект» (там же, с. 252–253). И далее: «Итак, в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности субъект не только обнаруживается и проявляется; он в них *созидается и определяется*» (курсив наш. – К. Г.) (Рубинштейн, 1986, с. 106).

Таким образом, никто не может сделать из группы людей единого субъекта. Субъектом она может стать только сама.

Свойства группового субъекта, представляющие его сущностные характеристики, являются взаимосвязанными и взаимоопределяющими. И если активность не есть отличительная черта человека, так как присуща любому живому существу, то социальность и самодеятельность свойственны только ему.

Самодеятельность, которую мы трактуем как «самостроительство», «созидание себя субъектом», у отдельного человека проявляется не всегда, а лишь с определенного этапа жизни, когда у него накапливаются необходимые психологические возможности, среди которых главное место принадлежит сознанию и самосознанию (не следует путать их с предпосылками становления субъектности человека, имеющимися у любого индивида). При этом важную роль здесь играет другой субъект: для ребенка – это взрослый, во взаимодействии с которым он приобретает опыт и способности, необходимые чтобы стать субъектом своей жизни.

В отличие от индивида, группа, по нашему мнению, имеет возможность стать субъектом с первых же этапов существования; она способна к самодеятельности, хотя и не во всех сферах своей активности может проявлять в равной степени эту способность, а следовательно, и субъектность.

Итак, выделенные нами на философско-психологическом уровне анализа группового субъекта его сущностные характеристики – активность, социальность и самодеятельность – это его неотъемлемые свойства, представленные в своем триединстве, так как друг без друга не существуют и не конституируют группового субъекта.

Конкретно-психологический уровень анализа группового субъекта требует его изучения как социальной системы, а значит, *выделения и характеристики его системных свойств.*

Большинство авторов считают первичной в системе ее *целостность*. Система трактуется как целостное образование, свойства которого не сводятся к свойствам составляющих ее элементов и не выводятся из них.

По мнению В. Н. Садовского, ведущими свойствами системы являются ее целостность, иерархичность строения, упорядоченность, организация, структура (Садовский, 1974).

Однако, с нашей точки зрения, не все эти свойства рядоположены, в частности структура и упорядоченность, структура и иерархичность строения. Групповой субъект – системное образование, обладающее свойствами целостности; структурности, в том числе иерархичности; способности к самоорганизации и саморазвитию.

Целостность, по мнению ряда ученых, возникает лишь при условии, когда компоненты системы не просто взаимодействуют друг с другом, а когда это взаимодействие приобретает согласованный, кооперативный характер (Рузавин, 1990; и др.). С этой позиции, о целостности группового субъекта можно говорить тогда, когда его участники становятся способными к согласованному взаимодействию и самоорганизации.

Но определенная мера целостности должна быть присуща групповому субъекту еще до того, как члены группы начнут взаимодействовать, иначе им не достичь согласованной активности. С этой точки зрения, целостность характеризуется степенью взаимосвязанности и взаимозависимости членов группы как субъекта и является исходным свойством для его становления и развития (Журавлев, 2002). Целостность группового субъекта – одно из основных условий его существования. С одной стороны, она позволяет группе преодолевать деструктивные тенденции (например, со стороны отдельных ее членов или микрогрупп), с другой – проявлять субъектность в ходе своего функционирования и развития.

Целостность как неотъемлемое и особое системное свойство группового субъекта, выполняет двуединую функцию: одновременно служит и основанием, и следствием его жизнедеятельности.

При психологическом анализе целостности группового субъекта как системы закономерно встает вопрос о создающих ее механизмах. В общем виде такими механизмами выступают сходство людей, образующих группу, их взаимное уподобление. Оно создает целостность и индивидуальность системы.

Целостность группового субъекта проявляется в совместной деятельности, общении и т. д. и выражается в поведенческом, эмоциональном и когнитивном единстве, которое достигается за счет

сближения ценностных ориентаций и некоторых иных психологических свойств и состояний членов группы. В той или иной мере происходит процесс их взаимного уподобления. На наш взгляд, целостность группы предполагает в качестве своего механизма групповую идентификацию (т. е. идентификацию людей со своей группой членства). На этой основе возникает групповая идентичность, под которой можно понимать остающуюся постоянной совокупность существенных признаков группы. Целостность группы отражается в формирующемся в ее сознании образе «Мы» и переживаемом чувстве «Мы».

Исследование любой системы, в том числе группового субъекта, требует изучения ее *структуры*, т. е. совокупности элементов, объединенных в необходимое и достаточное число подструктур, а также взаимосвязей между ними.

Примером продуктивного анализа структурности группового субъекта может служить концепция структуры малой группы, разработанная в рамках социально-психологической школы Л. И. Уманского–А. С. Чернышева (Уманский, 1978; Чернышев, 1991; и др.). Согласно этому подходу, психологическая структура группы представляет взаимосвязь трех блоков подструктур: «общественного», «личностного» и «блока общих качеств». Первый складывается из социальной направленности, организованности и подготовленности группы. Второй образует интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство. Блок общих качеств включает интегративность, интрагрупповую и интергрупповую активность, референтность, лидерство, микроклимат.

Поскольку социальные системы (группы в том числе) самые сложные, системное свойство структурности дополняется свойством иерархичности. *Иерархичность* – сторона структуры сложной системы при отношениях субординации между ее элементами (отношения координации, которые также могут быть присущи структуре какой-либо системы, не предполагают иерархичности). Обоснование свойства иерархичности основывается на положении, что групповая система – это организованная целостность, объединяющая в себе разные уровни, между которыми существуют отношения соподчинения.

По мнению А. Л. Журавлева, признание иерархичности группы требует анализа соотношения друг с другом различных связей и отношений между ее членами (пространственно-временных, технологических, функциональных, экономических, организационных, социальных, психологических) (Журавлев, 1988). Причем те или иные связи могут иметь разную значимость, находясь в определенной иерархии, обеспечивающей упорядоченность и целостность группы.

Иерархичность группового субъекта раскрывается, в частности, в концепции структуры ма-

лой группы Л. И. Уманского–А. С. Чернышева. В ней, во-первых, речь идет о поуровневом развитии группы, модель которого представляет иерархию уровней, где каждый последующий отличается все более зрелым состоянием перечисленных групповых подструктур и их более гармоничным соотношением (группа-конгломерат, ассоциация, кооперация, автономия, коллектив). Во-вторых, каждому уровню развития группы присуще свое соотношение подструктур, одна из которых может доминировать, а другие – играть подчиненную роль. Так, группа-кооперация отличается высокой организованностью и подготовленностью, в то время как направленность и психологическое единство являются производными от них и испытывают на себе их развивающее воздействие. В группе-автономии преобладает развитое психологическое единство, которому подчиняются другие подструктуры.

Итак, при анализе структурности как системного свойства группового субъекта необходимо акцентировать внимание и на таком ее аспекте, как иерархичность, что позволяет более полно описать группу как целостность.

Еще одно системное свойство группового субъекта – его способность к самоорганизации и саморазвитию. Группа – это постоянно развивающаяся система. Процесс развития – одновременно предпосылка ее возникновения и способ существования. Развитие не является лишь прогрессивным изменением психологических характеристик группы, а может включать на отдельных стадиях и линию регресса.

А. Л. Журавлев указывает на необходимость рассмотрения развития группы как системного процесса, протекающего, по крайней мере, в двух планах – развитие по уровням и развитие по этапам (там же). Целесообразность такого подхода к исследованию развития группового субъекта была продемонстрирована нами на примере студенческих групп. Одновременно мы выявили взаимосвязь уровней развития, по Л. И. Уманскому, и этапов развития группы, специфика которых определялась проявлением субъектности студенческих групп в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях (Гайдар, 1994).

На наш взгляд, развитие группового субъекта, в первую очередь, должно пониматься как *саморазвитие*. Именно самостоятельно организуя свою жизнь, инициативно и творчески управляя ею и своим развитием, группа проявляет субъектность.

В исследовании такого свойства группового субъекта, как способность к самоорганизации и саморазвитию, мы опираемся на отдельные положения синергетического подхода (Крылов, 1998; Пригожин, Стенгерс, 1986; и др.), связанные с идеями о саморазвитии.

В синергетике подчеркивается, что в итоге совместного действия подсистем у целостной системы возникают свойства, которыми не обладает в отдельности ни одна из ее подсистем. Такой процесс называется *самоорганизацией системы*. Продуктивными при изучении процесса саморазвития группового субъекта мы считаем представления синергетики о ситуациях неустойчивости в жизни системы, точках бифуркации, о многовариантности возможных путей ее развития, выбор которых она осуществляет самостоятельно.

Синергетика дает новый взгляд на соотношение настоящего и будущего, детерминированности и случайности. Утверждается, что настоящее системы определяется не только ее прошлым, но строится, исходя из грядущего порядка; в ходе самоорганизации системы вблизи точек бифуркации действует фактор случайности, а в интервале между ними – фактор детерминированности.

Интересной представляется мысль И. Пригожина и его соавтора о том, что в самой системе кроется сила, способствующая ее стабилизации (Пригожин, Стенгерс, 1986). Такой силой являются внутрисистемные связи. «Судьба» системы зависит от того, что возобладает – устойчивость, обеспечиваемая связями между компонентами системы, или неустойчивость, порождаемая флуктуациями. Это важно учитывать при изучении группового субъекта, обращая особое внимание на складывающиеся в группе взаимодействия между ее микросистемами.

Идея о самоорганизации системы должна использоваться в синтезе с представлениями о межсистемных связях и отношениях. Одна система всегда взаимодействует с другими системами. Следовательно, ее самоорганизация так или иначе обусловлена их организацией. Лишь с учетом этого обстоятельства становится возможным четко обозначить границы самоорганизации группы.

В исследованиях молодежных групп, осуществленных курскими психологами, доказано, что взаимодействия групп, носящие интегративный характер (сотрудничество, кооперация и пр.), детерминируют рост социально-психологической зрелости каждой из них, повышение уровня ее организованности, совершенствование способности к самоорганизации (Чернышев, Лунев, 1998; и др.).

Таким образом, анализ выделенных нами на конкретно-психологическом уровне системных свойств группы, показал, что они существуют во взаимосвязи, взаимно детерминируя друг друга. Базовым среди них мы считаем свойство целостности. Оно выступает основным условием ее существования и развития. Поскольку групповой субъект – это сложная социально-психологическая система, то для него справедливо утверждение о том, что, как и всякая система, он должен обладать способностью к развитию (саморазвитию). Развитие отнюдь не противоречит целостности, ес-

ли не абсолютизировать последнюю как равновесие, внутреннюю непротиворечивость, а рассматривать группу как динамичный объект.

Целостность группового субъекта не исключает, а, напротив, предполагает его структурированность и иерархичность. Будучи системным явлением, групповой субъект представляет собой организованную, значит, структурированную целостность, объединяющую разные уровни, образующие некоторую иерархию.

В процессе саморазвития перестраивается – при сохранении целостности группы – иерархия разных уровней. Оформление новой иерархии становится возможным благодаря способности группы к самоорганизации.

Дифференциально-психологический уровень анализа группового субъекта предполагает, по нашему мнению, выделение тех свойств, которые раскрывают его качественную определенность в конкретной сфере жизнедеятельности. Группа реализует свою субъектность в сферах совместной деятельности, общения, взаимоотношений, поведения, познания, самопознания и т. д. Изучение группы как субъекта на дифференциально-психологическом уровне допускает, что, являясь таковой в одной сфере активности, она может одновременно не проявить свою субъектность в какой-либо другой.

Нами были изучены специфические свойства группового субъекта в трех ведущих сферах его жизнедеятельности: в совместной деятельности, общении, взаимоотношениях (Гайдар, 1994).

Взаимодействия членов группы друг с другом в ходе совместной деятельности обеспечивают ее субъектность. Опираясь на структуру совместной деятельности, А. Л. Журавлев изучил свойства группы как субъекта этой деятельности: целенаправленность – стремление к общей цели; мотивированность – общее побуждение к совместной деятельности, стремление к ее реализации; целостность – внутреннее единство группы; структурированность – четкость и строгость взаимного распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между членами группы; согласованность – гармоничное сочетание членов группы, взаимная обусловленность их действий; организованность – упорядоченность, подчиненность определенному порядку выполнения совместной деятельности, способность действовать точно в соответствии с установленным планом; результативность – способность достигать положительного итога (Журавлев, 1988, 1988а). В целом мы склонны согласиться с подходом А. Л. Журавлева и выделенными им свойствами группового субъекта совместной деятельности, за исключением целостности и структурированности, которые считаем относящимися к конкретно-психологическим, а не дифференциально-психологическим его свойствам.

Группа в своем функционировании выступает как субъект не только деятельности, но и общения. Субъектность группы в общении проявляется в стремлении ее членов принадлежать к ней не формально, а психологически, чувствовать свою общность, иметь близкую психологическую дистанцию друг с другом и т. п. Изучая свойства группового субъекта общения, мы следовали логике, предложенной в работах А. Л. Журавлева, посвященных групповому субъекту деятельности.

На основе общепринятой структуры общения, включающей три взаимосвязанные стороны: коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию, – мы выделили три свойства группового субъекта общения:

- *коммуникативность* – формирующееся в результате внутригрупповых коммуникаций психологическое единство, объединяющее интеллектуальную, эмоциональную и волевую коммуникативность;
- *интерактивность* – способность группы налаживать взаимодействие и контакты как внутри себя, так и с окружающей социальной средой, другими группами;
- *перцептивное единство* – способность группы согласованно и адекватно отражать собственную психологию и психологию других общностей, основанную на познавательных способностях группы (межличностное и межгрупповое восприятие, групповое самовосприятие и самосознание, групповой интеллект, групповая память).

Как известно, взаимоотношение – это межличностное отношение, т. е. отношение, идущее от личности к личности, предполагающее обязательное установление обратной связи. Групповые взаимоотношения включают официальные и неофициальные, деловые и личные, лидерские, референтные отношения между членами группы.

С учетом этого мы выделяем свойства *группового субъекта взаимоотношений*: *сплоченность* – приверженность к группе ее членов; *референтность* – мера значимости группового субъекта для лиц, его образующих; *соподчиненность* – влияние одних членов группы на других в ходе совместной жизнедеятельности.

В какой бы сфере жизнедеятельности не проявлялись дифференциально-психологические свойства группового субъекта, они взаимосвязаны, причем как в рамках одной сферы (например, свойства группового субъекта деятельности), так и «на границе» нескольких сфер (организованность как свойство группового субъекта совместной деятельности связана с соподчиненностью как свойством группового субъекта взаимоотношений).

Дифференциально-психологические свойства в большей мере, чем те, которые относятся к свойствам философско-психологического и кон-

кредно-психологического уровней анализа, дают возможность изучения индивидуальности группового субъекта – в силу их большей дифференцированности и «привязанности» к отдельным сферам проявления групповой субъектности.

Заключение

Можно заключить, что групповой субъект – это сложнейшая социальная система; его свойства не являются, во-первых, рядоположенными, во-вторых, однопорядковыми. В этой связи принята попытка их анализа на трех уровнях: философско-психологическом, конкретно-психологическом и дифференциально-психологическом. Первый позволяет выделить сущностные свойства группового субъекта, второй – его системные свойства, третий – качественную специфику субъектности группы в конкретной сфере ее жизнедеятельности. При этом, как подчеркивалось, свойства каждого из них взаимосвязаны и детерминируют друг друга, поэтому сами представляют собой системы. Но они различаются по соотношению интегрированности/дифференцированности входящих в них групповых свойств.

Система сущностных свойств представляется максимально интегрированной, что не позволяет выделить в ней ведущее свойство. Активность, социальность и самостоятельность – не просто сущностные свойства группового субъекта; они неразрывны: каждое из них предполагает непременно наличие двух других.

Система конкретно-психологических свойств также высоко интегрирована, но предполагает и определенную их дифференциацию. В ней можно выделить системообразующее свойство – целостность. Два других в некотором смысле зависят от целостности: структуру можно выделить лишь в целостной системе; о саморазвитии и самоорганизации имеет смысл говорить также только относительно целостной системы.

Оба свойства, безусловно, могут оказывать определенное влияние на целостность группового субъекта: самоорганизация возможна и в отсутствии процесса развития (система может функционировать, но не развиваться) и выраженной структурированности (так, на начальных этапах существования группового субъекта его структура может находиться в зачаточном состоянии, тем не менее, он уже выступает как некая целостность).

Система дифференциально-психологических свойств группового субъекта, являясь интегративным образованием, отличается заметно большей дифференцированностью по сравнению с двумя первыми системами. Причем выраженная дифференцированность этих свойств имеет место относительно как определенного их набора, в котором

проявляется субъектность группы в отдельной сфере ее жизнедеятельности, так и разных сфер групповой активности (свойства группового субъекта специфичны в каждой из них).

Дифференциально-психологические свойства группы являются рядоположенными в рамках проявления ее субъектности в конкретной сфере жизнедеятельности.

Таким образом, систематизация свойств группового субъекта требует, во-первых, ее осуществления на трех уровнях анализа (философско-психологическом, конкретно-психологическом, дифференциально-психологическом), во-вторых, выявления, наряду с внутрисистемными взаимосвязями, соотношения степени интегрированности/дифференцированности изучаемых свойств в рамках каждой из трех систем.

Литература

Гайдар К. М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения: Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 1994.

Гайдар К. М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние / Под ред. А. С. Чернышева. Воронеж, 2006.

Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М., 1988. С. 19–36.

Журавлев А. Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психологический журнал. 1988а. Т. 9. № 6. С. 53–64.

Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Волониковой. М., 2002. С. 51–81.

Крылов В. Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 3. С. 56–62.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М., 1996.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1986.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 1997.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.

Рубинштейн С. Л. О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник. М., 1994. С. 230–259.

Рузавин Г. И. Организация, самоорганизация и кооперация в развитии системы // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе / Отв. ред. Г. И. Рузавин. М., 1990. Ч. 1. С. 7–26.

Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М., 1974.

Уманский Л. И. Социально-психологические проблемы первичного коллектива // Социально-

психологические аспекты первичного коллектива. Ярославль, 1978. С. 8–16.

Чернышев А. С., Крикунов А. С. Социально-психологические основы организованности коллектива. Воронеж, 1991.

Чернышев А. С., Лунев Ю. А. Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодежи. Курск, 1998.

РОЛЬ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ И ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНОВ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ

И. Гребенникова (Москва)

Постановка проблемы

Анализ деятельности современной организации и получаемых ею результатов показывает, насколько сложной и неоднозначной является организационная среда и протекающие в ней процессы (Гроув, 1996; Дизель, Мак-Кинли, 1993; Кабаченко, 1996; Корпоративное управление, 1996; Красовский, 1999; и др.). Эта сложность выражена в следующих переменных, роль и значение которых подтверждается и отечественными, и зарубежными исследованиями: 1) высокая степень внешней и внутренней конкуренции; 2) высота риска и неопределенности в получаемых результатах; 3) высокий темп изменения социально-экономической ситуации; 4) открытость социальных систем, взаимное проникновение и взаимовлияние их друг на друга; 5) высокие требования к качеству продукции и услуг (см. Питерс, Уотермен, 1986; Санталайнен, Воутилайнен, 1993; Янг, 1972).

В управленческой литературе главная задача менеджера определяется не как изучение какой-то одной сферы деятельности, а как системное понимание всей организации в ее индивидуальных особенностях и специфики ее окружении. Для понимания этих сложных явлений бывает явно недостаточно статистического или феноменологического подхода, оставляющих чаще всего за рамками научной рефлексии многогранность и сложную связь исследуемых объектов (Мароши, 1981). Возникновение организации как особого объекта психологического исследования ставит перед наукой задачу разработки метода исследования, который дал бы адекватные результаты, удовлетворяющие запросы практики.

Такой подход к изучаемым феноменам в их многозначности и сложности получил название системного. В отечественной психологической науке его разработал Б. Ф. Ломов, оставивший богатое научное наследие в виде научных традиций, объединяющих в своих рамках многих ученых-психологов (Ломов, 1996).

Перспективы применения системного подхода в изучении организаций

Системный подход к организации предполагает ее рассмотрение как целостного «организма», объединяющего комплекс взаимодействующих и взаимосвязанных элементов. Событие, которое, казалось бы, влияет на одного сотрудника или отдел, в действительности может сыграть важную роль в организации деятельности других подсистем или организации в целом. Следовательно, принимая решения, менеджеры обязаны оценивать их долгосрочные последствия для всех структурных компонентов организации – ее подсистем и системы в целом (Локтионов, 2000; Ломов, 1996; Мескон, Альберт, Хедоури, 1992).

В основе *системного подхода в менеджменте лежит идея*, что менеджеры обладают целостным взглядом на субъект управления. Целостное (холистическое) понимание организации предполагает трактовку взаимоотношения «индивиды – организация» на уровне личности, группы и организации. Оно направлено на учет как можно большего числа влияющих на поведение людей факторов. Все вопросы анализируются в рамках целостной, определяющей поведение индивидов, ситуации, что означает выход за рамки изолированного события или проблемы (Гроув, 1996; Корпоративное управление, 1996; Красовский, 1999; Кричевский, 1996; Ломов, 1996; Локтионов, 2000; Лютенс, 1999).

Системный подход должен применяться к каждому индивиду в любой организации. И особая ответственность здесь возлагается на менеджеров, поскольку именно они принимают основную часть влияющих на человеческие проблемы решений и большая часть их повседневной деятельности предполагает взаимодействия с людьми. Задача менеджеров, таким образом, заключается в применении методов организационного поведения, способствующих достижению индивидуальных, организационных и общественных

целей (Гибсон, Иванцевич, Доннелли, 2000; Гроув, 1996; Мескон, Альберт, Хедоури, 1992; Питерс, Уотермен, 1986; и др.).

Менеджеры вносят основной вклад в создание такой организационной культуры, которая способствует применению и развитию способностей мотивированных сотрудников, функционированию эффективных команд, достижению целей компании, созданию полезного для общества результата ее деятельности.

Однако воздействия менеджеров могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Определение их возможных результатов предполагает проведение анализа «затрат–выгод» в организационной деятельности. К примеру, организации, которая твердо придерживается новой системы поощрений или методов организационной работы, необходимо оценить выгоды, которые она при этом получает. В то же время менеджер должен понимать, что предпринимаемые действия могут быть сопряжены с прямыми и косвенными издержками (замедление работ; повышение показателей отсутствия на работе без уважительных причин; неудовлетворенность работников и др.).

В прошлом теория управления бизнесом рассматривалась как область, включающая в себя различные аспекты деятельности во всем их многообразии. Топ-менеджер представлялся человеком, который понимал функциональные особенности бизнеса и применял знания такого рода на практике. Ему вменялись в обязанность руководство персоналом и контроль над выполнением внутриорганизационных заданий. Ч. Барнард одним из первых сравнил управление организацией с дирижированием симфоническим оркестром. Г. Файоль описал менеджмент как некий процесс, который охватывает всю организацию, а не только топ-менеджмент. Такого же взгляда придерживался и наиболее известный американский последователь Г. Файоля, Л. Гулик. И Файоль, и Гулик акцентировали внимание на том, что эффективная работа менеджера сдерживается границами контроля, за пределами которых менеджер и его команда не могут видеть и понимать организационной среды, эффективно влиять на нее (Гроув, 1996; Дизель, Мак-Кинли, 1993; Кабаченко, 1996; Корпоративное управление, 1996; Питерс, Уотермен, 1986; Локтионов, 2000; Рюттингер, 1992; Теория фирмы, 1995; Янг, 1972).

Одним из важных результатов информационной революции последних десятилетий XX в. стало расширение рамок как индивидуального, так и группового контроля. Сегодня топ-менеджер при условии, что он получил соответствующее образование и располагает всей необходимой информацией и способами принятия решений, может управлять компанией значительно лучше и быстрее, чем его предшественник. Однако

для того, чтобы вырастить менеджеров такого типа, необходимы следующие меры.

Во-первых, следует выработать новый подход к обучению и подготовке топ-менеджеров. Этот процесс может растянуться на долгое время. Он должен проходить в рамках одной компании или целой группы компаний и включать использование специальных индивидуальных программ обучения. Длительное время обсуждение каких-либо проблем общей практики управления основывалось на взглядах североамериканских и европейских ученых. Это вполне объяснимо: ведь теория общего менеджмента была создана на Западе. Однако уже сегодня менеджмент на предприятиях приобретает конкретный характер, и необходим новый взгляд как на теорию, так и на практику управления.

Во-вторых, необходимо развивать системный подход к пониманию самой организации, раскрытию отношений на разных уровнях управленческой организации – между топ-менеджерами, функциональными менеджерами и работниками, а также между организацией и ее владельцами.

Таким образом, менеджмент ставит своей целью сближение всех частей организации, выявление и разрешение существенных противоречий между ними. Следовательно, можно уделять меньше внимания разработке статичных системных моделей управления, концентрируя усилия на развитии динамических системных моделей, обеспечивающих теоретическую и практическую поддержку организационным изменениям. Для этого, помимо развития собственно системных представлений, необходимо использовать опыт управления японских, китайских, российских фирм.

Преимственность между формами бизнеса и практикой руководства была замечена многими исследователями. Особенное внимание этому факту уделял Й. Шумпетер, который заметил, что экономическая деятельность в Европе классического и средневекового периодов отличается от капиталистической только по своей значимости и применяемым технологиям (Лютенс, 1999). Однако теория управления организацией была признана полноценной наукой сравнительно недавно, когда Ф. Тейлор изложил в начале XX в. свои принципы, представляющие собой первую попытку конструирования этой науки.

Для того чтобы правильно понять тейлоризм, необходимо прочувствовать ту атмосферу, в которой работал данный автор. Теории не всегда воспринимаются как инструмент, полезный для понимания практических сторон деятельности организации. Однако существует и мнение людей, безусловно, компетентных в данной сфере, поддерживающих высказывание авторитетного американского исследователя менеджмента К. Левина, который утверждал, что нет ничего более

практичного, чем «хорошая теория» (см. Локтионов, 2000; Ломов, 1996; Лютенс, 1999; Мескон, Альберт, Хедоури, 1992).

Под «хорошей теорией» понимается та, которая выдержала проверку практикой, решением реальных организационных проблем. Только та теория действительно полезна, которая подтверждена соответствующими прикладными исследованиями. Именно практические результаты позволяют теории перейти из области философских размышлений к созданию прочной основы для действий. Что же представляет собой научная теория в менеджменте, как она связана с исследованиями и в какой мере эти исследования поддерживают теорию?

Научный подход в области менеджмента можно определить как инструмент, с помощью которого можно получить систематизированные знания о том или ином организационном явлении, используя для этого наблюдения и теоретические обобщения. Целью научных исследований является повышение уровня понимания организационных процессов и умения прогнозировать будущее организации или ее частей. Наилучшим их результатом выступает достижение обеих целей.

Однако существует множество примеров, когда прогноз был осуществлен с достаточно высокой точностью и при низком уровне понимания того или иного явления. Так можно охарактеризовать большинство прогнозов, производимых компаниями по планированию. Вместе с тем уровень понимания может быть высоким при одновременном отставании прогнозирования. К примеру, хорошо известны факторы, воздействующие совокупно на работоспособность, мотивацию, ожидания человека в организации. Но пока нельзя сказать, как сочетаются эти факторы в различных условиях для достижения точного прогнозирования эффективности работы отдельного человека, хотя эта задача отнюдь не может считаться надуманной.

В рассматриваемой сфере управления организациями понимание и прогнозирование объединяются в рамках третьей цели – влияния на будущее. Экономическая наука достаточно полно определила циклы экономического развития, дала возможность прогнозировать колебания, подсказала методы поддержания безработицы на желаемом уровне. Точно так же представление о мотивации сотрудников и возможность прогнозирования ситуации, в которой они будут работать эффективнее, могут помочь при выработке путей увеличения продуктивности.

Таким образом, принимая во внимание важность ограничения безработицы и увеличения продуктивности деятельности, наука становится средством для достижения этих целей. Фактически большая часть научной работы направлена на то, чтобы повлиять на окружающий мир и по-

лучить желаемый результат. Так, прикладная наука достигает основной цели.

Особенность системного научного исследования организаций, в отличие, например, от консультационной деятельности, состоит в разработке строго обоснованных правил, которым необходимо следовать, чтобы полученные результаты были признаны научными.

Во-первых, если результаты исследования предназначены для дальнейшего использования, воспроизводства и обобщения, то концепция должна быть четкой и ясной, с точки зрения процедуры получения этих результатов. Это наиболее важная и сложная проблема в сфере изучения организаций. Теоретические концепции обычно неоднозначны, а условия их применения неясны, поэтому исследователю нередко приходится самому с трудом подбирать подходящую процедуру проверки.

Во-вторых, исследования должны контролироваться, чтобы точно выявлять факторы, влияющие на результат. Необходима уверенность, что результат получен именно под воздействием заранее предполагаемых факторов. Существуют различные методы контроля и статистической проверки. В сложной среде функционирования организации установление контроля является достаточно сложной задачей.

В-третьих, поскольку научные выводы выходят далеко за рамки проведенного эксперимента, правила отбора экспериментальных данных и условий их получения должны быть адекватными. Важно убедиться, что полученные результаты поддаются обобщению и могут быть использованы на практике.

Идеал научности – это система познавательных ценностей и норм, выбор, статус и интерпретация которых зависят от широкого познавательного и социокультурного контекста. В соответствии с идеалом научности строятся такие составляющие научного знания, как описания и объяснения, построения и организация знания, доказательства и обоснования. Идеал научности, который формировался последние триста лет, определяется как классический. Он основывается на представлениях об истинности как ценности и характеристике знания. Научное знание – это истинное знание, причем в классическом идеале научности истинность является не только нормативной ценностью, но и необходимой описательной характеристикой любых познавательных результатов, претендующих на научность.

Другой чертой классического идеала научности является фундаментализм: подлинное научное знание должно быть обосновано фундаментальным образом. Термин получил свое происхождение из поисков «начала познания», исходного пункта обоснования знания, его «надежного фундамента», на который могла бы опираться вся система

научных знаний. Этот «фундамент» должен быть абсолютно надежным и достоверным.

Классическая школа отличалась пессимистическим взглядом на «природу человека», утверждая, что люди преследуют только экономические выгоды; человеческие эмоции не могут рационально регулироваться и контролироваться. Поэтому теория управления должна строиться таким образом, чтобы индивидуальные эмоциональные реакции работников не влияли на универсальный характер принципов и законов теории.

Рассмотрим исходные принципы классической школы:

- людьми движет только экономическая выгода;
- индивиды являются лишь «пассивным материалом» манипуляций для организаций, контролирующих и мотивирующих их поведение;
- эмоции несовместимы с экономической рациональностью;
- организации должны иметь способы контроля эмоций и непредсказуемого поведения сотрудников.

Системный подход является эффективным средством управления. Его применение облегчает и оптимизирует процессы управления проектированием организаций, управления ресурсами, человеческим потенциалом, планированием, осуществлением контроля и постановкой целей. Однако с наибольшей очевидностью его сильные стороны и возможности проявляются в процессе принятия управленческих решений и на этапах их реализации. Решение – это всегда выбор из имеющихся альтернатив, вариантов будущих действий.

Руководитель принимает решения или на основе прошлого личного опыта, или интуитивно – путем «озарения», «догадки». В этом случае говорят о нерациональном пути. Другой путь предполагает выдвижение альтернатив или вариантов решений, их оценку на основе ясно и четко сформулированных критериев, проверку вариантов на соответствие критериям и на этой основе – выбор лучшего варианта, собственно решения управленческой проблемы. Такой процесс называется рациональным. У него есть ряд преимуществ:

- выводы принимаются на основе оценок и расчетов;
- они логически аргументированы; процедура их выдвижения позволяет в явной форме представить их сильные и слабые стороны;
- решения не зависят от индивидуального прошлого опыта;
- они предполагают рассмотрение организации как системы взаимосвязанных элементов, компонентов, подсистем, когда изменения одних порождают изменения других элементов.

Ни одна из этих частей (субсистем) не может работать эффективно без связи с другими, и эффект

действия, производимого любой из них, можно проследить по всей организации и по всей сложной среде, в которой существует организация.

Рациональный процесс принятия решений требует системного взгляда на организацию и особого, не механического понимания причинно-следственных отношений в ее функционировании. Такой взгляд позволяет выйти за рамки локальных противоречий и неувязок, отрешиться от частных и увидеть проблему в целом.

Все части и элементы организации при ее системном рассмотрении взаимосвязаны. И любое изменение в подсистеме, в поведении ее отдельных элементов порождает цепную реакцию последствий, анализ которой очень важен для системного анализа. Связи и взаимозависимости между элементами и подсистемами могут быть сильными, жестко детерминирующими изменения и их последствия во взаимосвязанных элементах, или слабыми, когда даже существенное изменение параметров одного элемента слабо воздействует на поведение других частей организации.

Однако при этом для исследователя систем существует опасность неправильно оценить интенсивность таких воздействий (особенно когда она может меняться во времени) и игнорировать выявленные и охарактеризованные в качестве слабых причинно-следственные связи, действительное значение которых для развития системы недооценено. Если рассматривать развитие современного общества с точки зрения системного подхода, легко можно проследить эволюцию таких «цепных реакций последствий».

Внутри организации часто возникают подобные феномены. Приказ сверху, затрагивающий только менеджеров высшего звена, рано или поздно, оказывает влияние также на работников низового уровня. Приказ, влияющий на один отдел, меняет поведение этого отдела по отношению к другим отделам. Это вызывает изменения в рабочих группах, что, в свою очередь, приводит к преобразованию поведения тех, с кем им приходится работать. В конечном итоге, такого рода распоряжение может иметь отдаленные и самые неожиданные последствия.

Для понимания всех тонкостей системной концепции и цепи воздействий следует подумать и об изменениях состояний компонентов. В любой момент любая сущность находится в каком-либо состоянии. Оно может быть описано определенным набором характеристик.

Например, можно выделить следующие характеристики состояния отдела кадров как системы, состоящей из трех человек, для некоторого фиксированного момента: а) начальник отдела занят подготовкой отчета; б) первый инспектор отдела отсутствует в связи с заболеванием; в) второй инспектор беседует с претендентом на рабо-

чее место; г) температура воздуха в помещении – 20 градусов; д) конец рабочего дня, поэтому все голодны.

Через неделю, в это же время, состояние системы будет следующим: а) начальник отдела находится на совещании; б) первый инспектор работает с базой данных; в) второй инспектор, пользуясь отсутствием начальника, занят компьютерной игрой; г) температура воздуха в помещении – 22 градуса; д) конец рабочего дня, поэтому все голодны.

Таким образом, состояние системы изменится во времени в результате действий, предпринимаемых руководителем, или под воздействием каких-то других факторов, способных оказать на нее влияние.

Определение состояния системы зависит от целей исследователя и его опыта, умения выявить факторы, существенно влияющие на систему. В нашем гипотетическом отделе кадров состояние системы определялось набором случайных факторов, несущественных для оценки эффективности работы отдела. Итак, охарактеризовать состояние системы можно любым произвольным образом, но системный подход предполагает умение выделять основные факторы, влияющие на развитие организации, и строить их иерархию в зависимости от их воздействия на траекторию развития системы. Не существует раз и навсегда установленного списка таких факторов, ранжированных по степени влияния на состояние системы. Они определяются в зависимости от исследовательской ситуации. Так, например, о состоянии человека можно судить по температуре тела, артериальному давлению, частоте пульса, химическому составу крови и т. д. Такое описание очень важно для врача, но бесполезно для маркетолога, пытающегося определить, чем руководствуется человек, допустим покупающий газеты. Другими словами, как любая модель, описание факторов изменения состояний системы индивидуально для каждой новой задачи.

Трудности применения системного подхода

Первая трудность связана с вполне понятной претензией сторонников системного подхода на способность конструировать нормативные или идеальные принципы системного проектирования. Однако, как отмечает С. Янг, «этот подход основан на неявном предположении, что между хорошими принципами, заложенными в систему, и хорошими результатами работы организации имеется прямая причинно-следственная связь» (Янг, 1972). Однако оценка принципов как хороших или плохих базируется на прошлом коллективном опыте и личном опыте руководителей-практиков и исследователей. Такая оценка проблематична для инновационных решений, которые только разработа-

ны и еще не использовались на практике. В такой ситуации руководитель стоит перед выбором: поверить разработчикам модели и радикально перестроить организацию или отнестись к проекту с известной долей скептицизма, имея в виду неизбежные и трудно восполнимые ресурсные потери вследствие возможной неудачи.

Вторая трудность связана с измерением эффективности принципов. Реорганизованная в соответствии с системным проектом организация может повысить свою эффективность, но никогда нельзя сказать наверняка, что это произошло вследствие совершенствования организационной системы, а не по каким-либо другим причинам, действующим опосредованно.

Третья трудность определяется невозможностью точно предсказывать поведение системы, состоящей из людей. На это обращалось внимание еще в 60-е годы, когда безоговорочно верили в возможности системного подхода для совершенствования управления. Так, американский исследователь Ф. Шульц писал: «Многие традиционные системные модели не описывают и не позволяют предсказывать различные факты поведения индивидуумов и организаций. Чего стоит, например, традиционная схема предсказания продвижения индивидуума по службе, если в его теперешнем положении он показывает низкие характеристики» (цит. по: Янг, 1972, С. 275).

Системные принципы устройства организации отражают, прежде всего, ее структуру, которая безотносительна к индивидуальным социально-психологическим характеристикам людей, ее наполняющим. Человек своим активным присутствием в организации привносит элементы хаоса, неопределенности в жестко выверенные и рационально рассчитанные схемы системного управления. Эти проблемы, не находившие разрешения в рамках традиционных системных представлений, обеспечили импульс для дальнейшего развития системного подхода к организационным исследованиям, что привело к появлению ряда относительно самостоятельных направлений системных исследований, которые получили название «жесткого», «мягкого» и «критического» вариантов системного подходов.

Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что системный подход в понимании организационных процессов является мощным исследовательским и управленческим инструментом, но применение его требует основательной подготовки, знаний, опыта. Поэтому приведенные выше трудности не являются непреодолимыми, а, наоборот, создают своеобразный «исследовательский вызов».

Таким образом, можно утверждать, что последовательное применение системного подхо-

да к организации как объекту обладает не только серьезной научной ценностью, но и предполагает высоко эффективные практические приложения и выводы.

Литература

Гибсон Дж. Л., Иванцевич Д. М., Доннелли Д. Х. мл. Организации: поведение, структура, процессы. М., 2000.

Гроув Э. С. Высокоэффективный менеджмент. М., 1996.

Дизель П. М., Мак-Кинли Р. У. Поведение человека в организации. М., 1993.

Кабаченко Т. С. Психология управления. Ч. 1, «Управленческая деятельность». М., 1996.

Корпоративное управление. Владелец, директора и наемные работники акционерного общества / Под ред. М. Хесселя. М., 1996.

Красовский Ю. Д. Организационное поведение. М., 1999.

Кричевский Р. Л. Если вы – руководитель... М., 1996.

Локтионов М. В. Системный подход в менеджменте. М., 2000.

Ломов Б. Ф. Системность в психологии. М., 1996.

Лютенс Ф. Организационное поведение. М., 1999.

Мароши М. Организация. Стимулирование. Эффективность. М., 1981.

Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1992.

Мюнстерберг Г. Основы психотехники. В 2 т. СПб., 1996.

Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. М., 1986.

Рюттингер Р. Культура предпринимательства. М., 1992.

Санталайнен Т., Воутилайнен Э. Управление по результатам. М., 1993.

Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. В. Шороховой. М., 1999.

Теория фирмы / Ред. В. М. Гальперина. СПб., 1995.

Янг С. Системное управление организацией. М., 1972.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА: ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. В. Гриценко (Смоленск)

Постановка проблемы

Важнейшим условием социально-психологической адаптации к новым, изменяющимся условиям и одновременно показателем (критерием) ее успешности/неуспешности является *субъективное благополучие* человека. В условиях кардинальных изменений в социально-экономической и духовно-нравственной жизни российского человека проблема субъективного благополучия как отдельного индивида, так и различных групп приобретает особую актуальность.

С одной стороны, субъективное благополучие выступает в качестве важнейшего внутреннего фактора, определяющего социальную активность человека, его взаимоотношения с другими людьми и отношение к самому себе как к личности. С другой, оно детерминировано целым рядом различных психологических факторов, важнейшими среди которых выступают смысложизненные ориентации, ценностные установки, самоотношение. Иными словами, субъективное благополучие выполняет регуляторную функцию по отношению к поведению, и само является результатом деятельности по саморегуляции психических состояний (Шамионов, 2004).

Социальная значимость разработки проблемы субъективного благополучия в этническом аспекте обусловлена бытующими в обыденном сознании представлениями о существенных различиях в благосостоянии представителей различных этнических групп РФ. Так, по данным опросов 2004–2005 гг. Аналитического центра Юрия Левады, половина опрошенного населения считает, что русские в России живут беднее, чем представители других народов, что при определенных условиях может спровоцировать рост социальной и межэтнической напряженности.

Эмпирическим референтом субъективного благополучия выступает понятие «удовлетворенность» как *оценка личностью психологического результата ее деятельности, сопоставления реального и желаемого*.

Целью исследования явилось выяснение того, имеются ли различия в субъективной оценке степени удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности личности (экономической, культурно-бытовой, социальной, политической, личной, деловой и т. д.) между представителями различных этносов, проживающих на территории России. В предлагаемой статье мы ограни-

чимся анализом результатов выявления степени удовлетворенности/неудовлетворенности населения таких поликультурных регионов РФ, как Саратовская область, республика Кабардино-Балкария и республика Хакасия.

Описание выборки

В основу работы положены данные проведенного в 2003–2005 гг. опроса русских и татар г. Саратова, русских и хакасов г. Абакана, русских, кабардинцев и балкарцев г. Нальчика¹. В качестве испытуемых в исследовании выступило взрослое (от 18 лет) население названных национальностей. Общий объем выборки, построенный на квотных принципах, составил 1750 чел. Среди них – 250 русских и 50 татар Саратовской области; 257 балкарцев, 278 кабардинцев и 215 русских Кабардино-Балкарии; 378 хакасов и 322 русских Хакасии.

Методика исследования

Для выяснения степени удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности как на личностном, так и на групповом уровнях использовался модифицированный вариант методики «Уровень социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана (Вассерман, 1995).

Под социальной фрустрированностью понимается состояние психического напряжения, обусловленное неудовлетворенностью личности своими достижениями и положением в обществе. Оценивая свои достижения по разным социальным заданным показателям (например, «материальное положение», «социальный статус», «образование» и т. п.), человек испытывает ту или иную степень неудовлетворенности. При этом он переживает состояние фрустрации не столько от достигнутого, например от условий, в которых живет, или материального дохода, сколько от мысли, что сегодня можно достичь большего. Нечто подобное наблюдается и в сфере отношений: они устраивают или не устраивают человека не сами по себе, а в зависимости от его ожиданий и оценок (Бойко, 1996). Иными словами, социальная фрустрированность в большей степени зависит от осознания недостигнутого, чем от реального положения личности.

В нашем исследовании, в соответствии с инструкцией к методике Л. И. Вассермана, респонденту предлагалось ответить на 26 вопросов (типа «Удовлетворены ли вы своим положением в об-

ществе?»), выбрав при этом один, наиболее подходящий, с его точки зрения, вариант ответа: «полностью удовлетворен»; «скорее удовлетворен»; «затрудняюсь ответить»; «скорее не удовлетворен»; «полностью не удовлетворен». В процессе обработки результатов опроса каждому варианту ответа присваивался соответствующий балл.

Для выявления степени удовлетворенности для каждой этнической группы респондентов отдельно высчитывался средний балл по каждому вопросу (или шкале), а также итоговый индекс социальной фрустрированности отдельно для каждой этнической выборки.

Выводы об уровне общей удовлетворенности/неудовлетворенности были сделаны с учетом величины среднего балла. Чем больше балл, тем выше уровень социальной фрустрированности:

- 3,5–4,0 балла – очень высокий уровень фрустрированности;
- 3,0–3,4 балла – повышенный уровень фрустрированности;
- 2,5–2,9 балла – умеренный уровень фрустрированности;
- 2,0–2,4 балла – неопределенный уровень фрустрированности;
- 1,5–1,9 балла – пониженный уровень фрустрированности;
- 0,5–1,4 балла – очень низкий уровень фрустрированности;
- 0,5 балла – отсутствие (почти отсутствие) фрустрированности.

Для подсчета статистической значимости средних величин применялся t-критерий Стьюдента. Данные исследования были также подвергнуты корреляционному анализу. При обработке данных использовался статистический пакет Statistica 5.1.

Результаты исследования

В результате проведенного опроса было установлено, что итоговый индекс социальной фрустрированности у всех этнических групп, независимо от региона, невысок. Он колеблется в пределах от 1,35 до 1,6 балла. Причем самый низкий уровень общей социальной фрустрированности выявлен у балкарцев (1,35 балла) и русских Кабардино-Балкарии (1,4 балла), чуть выше – у кабардинцев Кабардино-Балкарии, а также татар Саратовской области и русских Хакасии (по 1,5 балла) и еще выше – у хакасов Хакасии и русских Саратовской области (по 1,6 балла). Таким образом, можно констатировать, что представителям всех исследуемых групп, независимо от их этнической и локальной принадлежности, присущ *пониженный уровень социальной неудовлетворенности*, что является индикатором успешности адаптации жителей исследуемых регионов РФ к изменившимся за последние годы социально-экономическим

¹ Эмпирические данные получены в рамках масштабного этносоциологического исследования по проекту «Этнорегиональные модели адаптации населения к условиям трансформирующегося общества (постсоветский опыт)», который осуществлялся коллективом ученых ЦИМО Института этнологии и антропологии РАН и учеными из российских регионов при поддержке РГНФ (руководитель – Л. В. Остапенко).

и политическим условиям жизни в стране в целом и в указанных регионах в частности.

При сравнительном анализе показателей недовольности между регионами и этническими группами по каждой шкале было установлено, что на фоне данных всех шкал достаточно высокие значения социальной фрустрированности наблюдаются по шкале «*материальное положение*» практически у всех этнических групп.

В наибольшей степени своим материальным положением недоволено население Хакасии: индекс социальной фрустрированности равен 2,7 балла для русских и 2,8 балла для хакасов, что говорит о наличии у них состояния недовольности, приближающегося к повышенному уровню. Несколько ниже эти показатели у русских (2,6 балла) и татар (2,3 балла) Саратовской области. В наименьшей степени не удовлетворено данной сферой жизнедеятельности население Кабардино-Балкарии (2,0 балла у кабардинцев; 1,9 балла у балкарцев; 1,7 балла у русских – свидетельство пониженного уровня социальной фрустрированности).

Наличие у жителей исследуемых регионов повышенного уровня недовольности материальным положением, по сравнению с другими аспектами жизни, можно объяснить, как внешними (объективными), так и внутренними (субъективными) факторами. С одной стороны, разрушение хозяйственных связей на всей территории РФ, закрытие многих предприятий и учреждений, рост безработицы, инфляции и т. п. привели к ухудшению экономической ситуации в стране, в том числе и в исследуемых нами регионах, и, как следствие, – к заметному снижению материального уровня жизни многих слоев населения. С другой стороны, в результате расширения связей с внешним миром, либерализации сферы сознания и культуры актуализировалась потребность людей обустроить лучше собственную жизнь и жизнь своей семьи. В результате этого существенно повысился уровень притязаний к материальному достатку, что, в свою очередь, привело к субъективной недовольности имеющимся материальным положением.

Подтверждением данного вывода служит тот факт, что среди недовольных своим материальным положением оказались лица как с низким, так и со сравнительно высоким материальным доходом. Даже среди респондентов, отмечающих улучшение материального положения своей семьи за годы реформ и повышение возможностей использования семейного бюджета, далеко не все полностью удовлетворены, а скорее удовлетворены, чем не удовлетворены, своим материальным положением.

Это свидетельствует о том, что субъективное благополучие определяется не только социально-экономическими условиями, но и психологическим фактором, т. е. переживание фрустрации

зависит в большей степени от осознания личностью недостигнутого, чем от реального положения вещей.

Необходимо также подчеркнуть, что удовлетворенность той или иной сферой жизни (в том числе материальным достатком) определяется ценностью, личностной значимостью, которую она занимает в сознании человека. Именно поэтому во многих эмпирических исследованиях (см., например: Углова, 2002) получены столь противоречивые результаты относительно факторов благополучия в различных странах, где имеются совершенно разные условия удовлетворения потребностей. Так, установлено, что зависимость благополучия и материального достатка прослеживается лишь до определенной величины. Как только значимость материального достатка начинает снижаться, высвобождается другая потребность, создающая определенное напряжение или временный вакуум, возникает зона неблагополучия, относящаяся уже не к материальному достатку, а к другим сферам неудовлетворенных потребностей.

Таким образом, судя по тому, что во всех выборках показатели по шкале «*удовлетворенность материальным положением*» имеют достаточно высокие баллы недовольности, по сравнению с другими (за исключением результатов по шкале «*удовлетворенность деятельностью властей*» в выборках по Кабардино-Балкарии и Саратовской области), можно заключить, что этот фактор жизнедеятельности обладает в сознании большинства респондентов наибольшей субъективной значимостью.

Данный вывод подтверждается также результатами других исследований, согласно которым материальная обеспеченность на современном этапе развития российского общества выступает в качестве одного из стержневых и определяющих субъективное благополучие человека факторов, придает ему чувство уверенности в себе и своих силах, в настоящем и завтрашнем дне, способствует возникновению ощущения личностной и социальной безопасности (Социальное неравенство..., 2002) и, следовательно, является важным условием, обеспечивающим эффективность адаптации человека в изменяющихся условиях.

Установлено, что только показатель удовлетворенности материальным положением тесно положительно взаимосвязан (по данным корреляционного анализа) практически со всеми остальными показателями удовлетворенности. Иначе говоря, чем выше удовлетворенность респондента материальным положением, тем выше его удовлетворенность и остальными исследуемыми нами аспектами жизнедеятельности. И наоборот, чем меньше удовлетворен респондент своим материальным положением, тем в меньшей степени он удовлетворен и другими сторонами своей жизни.

Как показывают данные исследования, достаточно высокие показатели фрустрированности во всех выборках занимает также тесно связанный с показателем «удовлетворенность материальным положением» фактор «удовлетворенность результатами проведенных рыночных преобразований». Он положительно коррелирует с удовлетворенностью жилищно-бытовыми и культурно-бытовыми условиями, медицинским обслуживанием, снабжением, транспортом, а также с удовлетворенностью деятельностью органов власти на всех уровнях (городском, республиканском или областном, федеральном).

Респонденты, довольные результатами проведенных рыночных преобразований, независимо от этнической принадлежности, соответственно более положительно оценивают переход России к рыночной экономике. Они утверждают, что рыночная экономика их не пугает; наоборот, они полностью приспособились к ней и приняли ее ценности. В связи с этим они чаще заявляют, что сегодня восстановление Советского Союза, а значит, и возврат к старой экономической системе является не только не реальным, но и нежелательным (коэффициент корреляции – $k = 0,21$ при уровне достоверности – $p \leq 0,01$).

Чем более довольны респонденты проведенными рыночными преобразованиями, тем чаще они относят себя к полюсу богатых, нежели к полюсу бедных ($k = 0,19$ при $p \leq 0,05$), тем более оптимистично оценивают нынешнюю жизнь, считая ее интересной и полностью их устраивающей ($k = 0,20$ при $p \leq 0,01$). Наряду с оптимистичной оценкой настоящего, эти респонденты также более оптимистично оценивают ближайшее будущее, считая его более перспективным и благоприятным: «Все не так плохо, а скоро будет еще лучше» ($k = 0,29$ при $p \leq 0,001$).

По сравнению с другими шкалами, в нашем исследовании получены также высокие значения неудовлетворенности по таким шкалам, как «деятельность городских, республиканских и федеральных властей» (в диапазоне от 1,8 до 3,1 балла). Наибольшую степень неудовлетворенности по всем трем шкалам показало население г. Саратова. Особенно недовольным оказалось его русское население.

И хотя среднегрупповые значения социальной фрустрированности населения по отношению к деятельности властных структур в большинстве случаев не достигают критически высокого уровня, тем не менее, можно сказать, что значительная часть опрошенного населения совсем не удовлетворена деятельностью органов власти.

Неудовлетворенность деятельностью властей на самых разных уровнях тесно связана с неудовлетворенностью в таких сферах, как материальное положение, материальный достаток. Так,

чем менее удовлетворены респонденты работой органов власти, тем чаще они оценивают снижение семейных доходов в последние годы ($k = 0,14$ при $p \leq 0,05$), тем чаще относят себя к категориям бедных, не обладающих престижным положением ($k = 0,21$ при $p \leq 0,01$) и желаемым «весом» в обществе ($k = 0,21$ при $p \leq 0,01$).

Кроме того, среди тех респондентов, которые негативно оценивают деятельность органов власти на городском и региональном уровнях, реже встречаются люди, позитивно оценивающие переход страны к рыночным отношениям ($k = 0,16$ при $p \leq 0,05$). Они в меньшей степени удовлетворены происходящими в республике (области) рыночными преобразованиями ($k = 0,20$ при $p \leq 0,01$), а также более пессимистично оценивают нынешнюю ситуацию в регионе и стране ($k = 0,19$ при $p \leq 0,01$) и чаще считают, что вряд ли когда-нибудь полностью приспособятся к рыночной экономике ($k = 0,34$ при $p \leq 0,001$).

Отметим, что среди четырех шкал блока «удовлетворенность деятельностью властей» самые низкие показатели социальной фрустрированности на всех выборках получила шкала «удовлетворенность деятельностью президента». За ней идет шкала «удовлетворенность деятельностью федеральной власти», но только на выборках г. Нальчика и г. Саратова. Напротив, эта же шкала на выборке респондентов г. Абакана получила наиболее высокие баллы. Это свидетельствует о том, что население Хакасии больше всего недовольно деятельностью федеральных властей.

Возможно, субъективная неудовлетворенность властными структурами в определенной степени соответствует объективному положению вещей. Видимо, население Кабардино-Балкарии и Саратовской области действительно имеет больше оснований предъявлять претензии к деятельности городских и республиканских или областных властей, тогда как население Хакасии – к деятельности федеральных властей.

Не исключено также, что такое различие связано с тем, что опрос в Хакасии проводился раньше (2003), чем в Кабардино-Балкарии (2004) и Саратовской области (2005). За это время в политике федеральных органов власти наметились определенные изменения в сторону повышения благосостояния населения, что, вероятно, и привело к более позитивному отношению к их деятельности, по сравнению с деятельностью местных органов власти населения Кабардино-Балкарии и Саратова. На наш взгляд, более высокие показатели удовлетворенности населения данных регионов деятельностью президента, так же как и деятельностью федеральных органов власти, свидетельствуют не столько о реальной удовлетворенности, сколько об отложенной, авансированной, связанной с надеждой на то, что в ближайшем будущем благодаря усилиям президента и федераль-

ных властных структур ситуация в стране все же изменится к лучшему.

В результате корреляционного анализа данных исследования были выявлены статистически значимые связи между степенью удовлетворенности деятельностью властей разного уровня и степенью значимости для респондентов этнической принадлежности в зависимости от региона исследования. Так, на хакасской выборке получены *отрицательные* корреляционные связи между данными переменными. Отсюда следует, что чем больше не удовлетворены хакасы деятельностью властей разного уровня, тем значимее для них оказывается этническая принадлежность ($k = 0,19$ при $p \leq 0,05$). Кроме того, чем менее удовлетворены хакасы республиканской властью ($k = 0,23$ при $p \leq 0,05$) и властью президента ($k = 0,22$ при $p \leq 0,05$), тем чаще они считают, что интересы их нации не учитываются в деятельности республиканских органов ($k = 0,23$ при $p \leq 0,05$).

Напротив, на саратовской выборке получены *позитивные* корреляционные связи между степенью удовлетворенности респондентов деятельностью властей (городской, областной, федеральной, президентской) и степенью значимости для них этнической принадлежности. Иначе говоря, чем ниже удовлетворенность саратовцев – как русских, так и татар – деятельностью властей разного уровня, тем менее значимой для них является этническая принадлежность и тем реже они считают, что интересы людей их национальности не учитываются в деятельности властей разного уровня ($k = 0,22$ при $p \leq 0,05$).

В нашем исследовании получены также определенные различия между этническими группами в степени удовлетворенности *жилищно-бытовыми условиями*. Наиболее удовлетворенными по данной шкале оказались жители г. Нальчика (от 1,4 балла у балкарцев до 1,6 балла у русских и кабардинцев), а также татары г. Саратова (1,4 балла); наименее удовлетворенными – жители г. Абакана (2,1 балла у русских и 2,3 балла у хакасов). Серединное положение занимают русские г. Саратова (2,0 балла). Данные различия, на наш взгляд, наряду с субъективной основой, имеют и объективную, обусловленную степенью «укорененности» представителей различных этнических групп в данных регионах.

К примеру, рост населения города Абакана в последние годы происходил в основном за счет сельских жителей, являющихся, как правило, представителями титульной нации, которые приезжали в столицу Хакасии на учебу, работу и «оседали» в ней. А поскольку в последние годы обеспеченность государственным жильем была минимальной, то естественно, что вновь прибывшие горожане обладали меньшими шансами и возможностями, по сравнению со старожилами Абакана, на его получение или приобретение за собственные средст-

ва. В свою очередь, более высокую степень удовлетворенности татар г. Саратова своим жильем можно объяснить тем, что татары, относящиеся к старожильческому и достаточно постоянному населению Саратова, вероятно, обладают лучшими жилищно-бытовыми условиями, по сравнению с пополнившимся за последние годы его русским населением из сельской местности, а также из стран ближнего зарубежья.

Примечательно, что показатель «удовлетворенность жилищно-бытовыми условиями» получил значимые корреляции со многими другими показателями удовлетворенности. Он положительно коррелирует с удовлетворенностью отношениями с супругой (супругом) ($k = 0,17$ при $p \leq 0,05$) и детьми ($k = 0,19$ при $p \leq 0,05$), а также с удовлетворенностью медицинским обслуживанием ($k = 0,24$ при $p \leq 0,01$), культурно-бытовыми условиями ($k = 0,20$ при $p \leq 0,01$) и проведением свободного времени ($k = 0,18$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, отсутствие нормальных жилищных условий (неважно, объективно имеющих или субъективно так оцениваемых) негативно сказывается на физическом и психическом состоянии человека, а это, в свою очередь, отражается и на его взаимоотношениях с родными и близкими в семье.

Удовлетворенность своими жилищными условиями положительно сказывается также и на удовлетворенности взаимоотношениями с коллегами по работе ($k = 0,19$ при $p \leq 0,05$) и начальством ($k = 0,29$ при $p \leq 0,01$). Отсутствие необходимых условий для полноценного отдыха и восстановления физических и психических сил человека не может не сказаться на его взаимоотношениях с членами производственного коллектива, а следовательно, и на удовлетворенности этими взаимоотношениями.

Получены не менее значимые корреляции удовлетворенности жилищно-бытовыми условиями с удовлетворенностью образованием ($k = 0,20$ при $p \leq 0,05$), уровнем профессиональной подготовки ($k = 0,17$ при $p \leq 0,05$) и работой в целом ($k = 0,24$ при $p \leq 0,05$). Это позволяет сделать вывод, что показатель «удовлетворенность жильем» тесно связан с очень многими, важными для субъективного благополучия человека сферами жизнедеятельности, существенно влияет на эмоциональное самочувствие человека и выступает в качестве важнейшего показателя успешности его адаптации в обществе.

Среди шкал социально-экономического характера, наряду с материальным положением и жилищно-бытовыми условиями, сравнительно высокая степень фрустрированности обнаружена по шкале «*медицинское обслуживание*». Больше всего недовольны медицинским обслуживанием саратовцы: показатели социальной фрустрированности равны 2,8 балла – для татар и 2,7 бал-

ла – для русских. Для абаканцев эти показатели несколько ниже (2,4 балла – для русских и 2,2 балла – для хакасов) и еще ниже для нальчан (2,1 балла – для русских, 2,0 балла – для кабардинцев и 1,9 балла – для алкарцев).

Вероятно, наряду с объективными причинами, обуславливающими различную степень неудовлетворенности населения медицинским обслуживанием в исследуемых регионах, существуют и субъективные причины. Среди них можно назвать не только различия в значимости хорошего медицинского обслуживания для тех или иных людей, но и различия в степени требовательности людей к качеству оказания разных услуг, в том числе медицинских. Об этом, на наш взгляд, свидетельствуют полученные в исследовании позитивные корреляционные связи между удовлетворенностью медицинским обслуживанием и удовлетворенностью жилищно-бытовыми условиями ($k = 0,15$ при $p \leq 0,05$), снабжением ($k = 0,24$ при $p \leq 0,001$), культурно-бытовыми условиями ($k = 0,22$ при $p \leq 0,001$). К субъективным причинам, объясняющим различную степень удовлетворенности медицинским обслуживанием, можно отнести, видимо, и низкую оценку респондентами своих возможностей для получения необходимых, в том числе платных, медицинских услуг. Те, кто неудовлетворен медицинским обслуживанием, в большей степени относят себя к людям с низким уровнем материального достатка ($k = 0,26$ при $p \leq 0,001$) и к тем, кто занимает не самое престижное положение в обществе ($k = 0,24$ при $p \leq 0,001$).

Получены также достоверные различия между этническими группами в каждом регионе по шкале «сфера профессиональной деятельности». Так, наиболее удовлетворенными по данной шкале оказались балкарцы (1,2 балла) и русские во всех исследуемых регионах (от 1,1 балла в Саратовской области до 1,3 балла в Кабардино-Балкарии), а наименее удовлетворенными – кабардинцы (1,5 балла), хакасы и татары (по 1,4 балла).

В этой связи укажем на то, что трудовая (профессиональная) деятельность является одной из наиболее значимых сфер жизни человека, наиболее «сильным» фактором личностного самоопределения. Ведь выбор профессиональной деятельности тесно связан со смысложизненными ориентациями личности. Как подчеркивает Р. Бернс, индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо (Бернс, 1986).

Люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества, в которой успешность в профессиональной деятельности оказывается весьма важным показателем социальной успешности. Чтобы убедиться в этом, достаточно ознакомиться с различными

социологическими опросами населения, а также социально-психологическими исследованиями, в которых вершины ценностных иерархий занимают среди прочего ценности труда, профессионализма, деятельности, социальной активности, самореализации¹.

Учитывая значимость, которую играет удовлетворенность избранной профессией в структуре субъективного благополучия личности, можно с уверенностью констатировать, что даже незначительное несоответствие личностных смыслов исполняемой профессиональной деятельности, которое в большей степени присуще представителям «нерусских» национальностей в регионах, создает неблагоприятный фон для субъективной оценки ими своей жизнедеятельности.

Наконец, отметим наличие еще одного показателя, по которому выявлены достоверные различия в двух республиках между исследуемыми этническими группами и который обладает в определенной степени интегративным и всеобъемлющим значением, – это «положение субъекта в обществе». Индекс фрустрированности по этой шкале в Хакасии равен 1,7 балла для русских и 1,9 балла для хакасов; в Кабардино-Балкарии 1,8 балла – для русских, 1,6 балла – для кабардинцев и 1,5 балла – для балкарцев; в Саратовской области 1,5 балла – для русских и 1,5 балла – для татар. Это свидетельствует о том, что хакасы субъективно ощущают свое социальное положение как худшее и в большей мере, чем русские, демонстрирует свое недовольство. В Кабардино-Балкарии, наоборот, русские больше недовольны своим положением в обществе, особенно по сравнению с балкарцами. Возможно, это связано с имеющимися различиями в профессионально-отраслевой структуре между этносами в республиках. К примеру, хакасы, в силу специфики своей отраслевой занятости, слабее включены в новые рыночные структуры, где выше оплата труда, больше возможностей для карьерного роста, нежели в государственном секторе (Анайбан, Остапенко, Субботина, 2003). Русские же в Кабардино-Балкарии переживают, на наш взгляд, больший, по сравнению с кабардинцами и балкарцами, психологический дискомфорт в результате перераспределения политических и в известной мере экономических ресурсов в пользу титульных национальных групп.

Несомненно, позитивным является тот факт, что среди всех исследуемых этнических групп получена минимальная степень социальной фрустрированности по таким шкалам, как «взаимоотношения с родными и близкими» (супругой, родителями, детьми) и «взаимоотношения с ближайшим социальным окружением» (противоположным полом, коллегами по работе, начальством). Возможно, позитивная оценка характера взаимоотношений с окружающими людьми об-

¹ Например, Суптеля, Ерина, 2002.

условлена тем, что названные межличностные аспекты представляются на фоне блокирования базовых потребностей в материальном благополучии, социальном статусе, профессиональной самореализации менее значимыми и часто производными от решения профессионально-статусных и материальных проблем. В условиях кардинальных общественных изменений часто именно семья (и/или ближайшее социальное окружение) выступает главным буфером или амортизатором негативных общественных воздействий, а порой – единственным стержнем поддержки человека и его уверенности в своих силах.

Радует и тот факт, что, несмотря на полученные статистически значимые различия между этносами в уровне удовлетворенности взаимоотношениями с людьми других национальностей, этот уровень во всех исследуемых группах невысок (от 0,6 балла у татар Саратовской области и русских Хакасии до 1,1 балла у хакасов Хакасии).

Кроме того, в исследовании получены следующие взаимосвязи: чем больше удовлетворенность респондентов отношениями с людьми других национальностей, тем позитивнее они оценивают межэтнические отношения в их регионе ($k = 0,21$ при $p \leq 0,01$), тем чаще склонны считать, что межнациональные отношения в будущем не ухудшатся ($k = 0,19$ при $p \leq 0,05$). Это позволяет говорить о существовании позитивного межэтнического климата и межэтнической толерантности в исследуемых регионах. В любом случае благоприятный климат как в сфере общественных, так и семейных отношений если не нейтрализует, то, по крайней мере, смягчает неблагоприятное воздействие жизненных трудностей и тем самым является существенным фактором, способствующим эффективности адаптации.

Итак, удовлетворенность жизнью и различными ее аспектами – это глобальная оценка личностью своей жизни, отражающая то, насколько она близка к ее представлениям об идеале.

В то же время, подчеркивая значимость удовлетворенности жизнью для «внутренней психологической экологии» человека, отметим, что это отнюдь не означает, что лишь состояние удовлетворенности может быть благоприятствующим для личности, а состояние неудовлетворенности приводит лишь к различного рода расстройствам и издержкам. Напротив, нередко именно неудовлетворенность является источником активности личности, становится мощным толчком для поиска новых возможностей, двигателем личностного роста. Говоря словами В. Франкла, определенная «доза напряжения» (вызванная неудовлетворенностью) является необходимой для душевного благополучия (Франкл, 1990).

Соответственно, показателем высокой степени адаптивности будет выступать то, в какой степени у человека выражены ориентации на проблем-

но-разрешающее поведение и поиск социальной поддержки при решении возникающих у него жизненных проблем. Согласно результатам нашего и других исследований, в большей степени такими возможностями обладают представители титульных этносов республик РФ, в том числе Кабардино-Балкарии и Хакасии. Они чаще, по сравнению с русскими, демонстрируют активную, деятельную позицию, конструктивные и рыночные по своему духу ценностно-трудовые и «достижительные» установки экономического сознания, расчет на собственные силы и социальный оптимизм (Дробижева, 2003).

Выводы

В ходе исследования установлено, что значимые различия в уровне удовлетворенности различными сторонами жизни больше выражены между регионами, нежели между этническими группами, проживающими в одном и том же регионе. Так, согласно данным нашего исследования, наиболее удовлетворено жизнью население Кабардино-Балкарии, наименее – население Хакасии.

Представителям всех исследуемых групп, независимо от их этнической и локальной принадлежности, присущ пониженный уровень социальной неудовлетворенности жизнью в целом, что, в свою очередь, является индикатором субъективного благополучия, а значит – индикатором успешности адаптации жителей исследуемых трех регионов РФ к изменившимся за последние годы социально-экономическим и политическим условиям жизни в стране в целом и в указанных регионах в частности.

В то же время в определенных сферах жизнедеятельности у представителей исследуемых нами регионов и этносов выявлено состояние так называемой социальной фрустрированности – состояние неудовлетворенности и психического напряжения. Наибольшую неудовлетворенность значительная часть респондентов испытывают в такой сфере жизни, как «социально-экономическое положение», и особенно в сфере «материальное положение», что является показателем высокой субъективной значимости данного аспекта жизни в сегодняшних условиях приоритета материальных ценностей над духовными.

По сравнению с другими сторонами жизнедеятельности, в нашем исследовании выявлены высокие значения неудовлетворенности деятельностью городских, республиканских (областных) и федеральных властей. Причем если жители г. Абакана высказывают недовольство деятельностью федеральных властных структур, то жители г. Нальчика и г. Саратова более негативно оценивают деятельность органов власти на городском и республиканском (или областном) уровнях.

В заключение еще раз подчеркнем, что субъективное благополучие зависит от взаимодействия и взаимовлияния целого комплекса различных внутренних и внешних составляющих: личностных, социальных, политических, этнокультурных и т. п., что свидетельствует о сложности и многоаспектности данного психологического феномена. В свою очередь, субъективное благополучие инициирует качество жизнедеятельности человека и является тем необходимым компонентом (регулятором), без которого невозможно полноценное существование субъекта, эффективность его социальных взаимоотношений, а следовательно, и успешность его адаптации в условиях общественных перемен.

Литература

Анайбан З. В., Остапенко Л. В., Субботина И. А. Уровень удовлетворенности русских и хакасов различными аспектами жизни в условиях трансформирующегося общества (по материалам этносоциологического исследования в Хакасии) // Информационно-аналитический бюллетень М., 2003. № 2.

Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Вассерман Л. И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности // Обозрение Института психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1995. № 2. С. 73–79.

Дробышева Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М., 2003.

Социальное неравенство этнических групп: представления и реальность / Автор проекта и отв. ред. Л. М. Дробышева. М., 2002.

Суптеля А. В., Ерина С. И. Исследование нормативно-ценностных ориентаций россиян и их отношения к деньгам в период формирования российского общества // Социальная психология XXI столетия. Т. 3. Ярославль, 2002. С. 178–180.

Уланова Е. А. Восприятие собственного дохода как фактор субъективного благополучия в современной России // Социальная психология XXI века. Т. 3. Ярославль, 2002. С. 204–207.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕДНОМ/БОГАТОМ У ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т. В. Дробышева (Москва)

Актуальность проблемы экономической социализации

Исследования представлений об экономических феноменах в отечественной психологии получили особое распространение в период социальных трансформаций общества и появления в связи с этим новых экономических явлений: предпринимательства, частной собственности, приватизации, рекламы и т. п. Следствием указанных инноваций стало усиление формирования потребительской культуры, возрастание ценности денег, возникновение экономической стратификации и материального расслоения общества. Причем процесс формирования отношения людей к указанным инновациям, скорее всего, происходит не одновременно с самими преобразованиями: на осознание и принятие нового необходимо определенное время. Возможно, именно этим обстоятельством объясняется тот факт, что большинство отечественных исследований бедности/богатства, бедного/богатого человека, социального и экономического неравенства, материального благополучия и т. п. проводились в начале XXI столетия.

К этому времени группы, дифференцированные по экономическим признакам, не только сформировались, но и стали для значительного числа людей основой для самокатегоризации (Дейнека, 2004; Дробышева, 1999; Журавлев, 1998; Журавлева, 2006; Журавлева, 1999; Емельянова, 2006; Хащенко, 2005; Хащенко, Шибанова, 2002; 2005; Фоломеева, 2005; и др.). Следуя тезису С. Московичи, утверждавшему, что основной мотив формирования социальных представлений – «желание свыкнуться со странным» (Московичи, 1995, с. 9), функция экономических представлений стала рассматриваться с позиции адаптации личности к окружающему экономическому миру (Емельянова, 2006; Хащенко, 2005; Хащенко, Шибанова, 2002, 2005; Фоломеева, 2005).

Все это правомерно, когда речь идет о взрослых. Аналогичные представления детей изучаются в рамках экономической социализации как одного из разделов экономической психологии. Формирование этих представлений опирается на сведения, почерпнутые из сказок и фольклора, традиций и обычаев, а их передача и усвоение осуществля-

ется не только в процессе общения с родителями, но и под влиянием СМИ, сверстников (обыденные представления), школьного обучения (формализованные научные понятия). При этом основной акцент делается не столько на адаптацию к окружающему, сколько на формирование активной позиции личности, ориентированной на познание и преобразование социального мира (в том числе экономического).

Понимая под *экономической социализацией* процесс и результат включенности индивида в экономические отношения, можно сказать, что их образ формируется начиная с раннего детства в течение всей жизни человека. Социальное познание детьми явлений и объектов «экономического мира» непосредственно связано с системой ценностей, которую общество транслирует посредством различных агентов и институтов социализации. Именно усваивая систему экономических ценностей и экономический опыт, активно преобразуя его, индивид становится субъектом экономических отношений данного общества.

Понятие «средство социализации» в психологической литературе рассматривается как «некое промежуточное звено между субъектом и объектом, а также между субъектом и другим субъектом, пользуясь которым, человек преобразует в первом случае вещественные объекты, а во втором – сознание второго субъекта» (Розум, 2006).

А. В. Мудрик к средствам социализации относит: способы кормления, язык и речь агентов социализации; формируемые бытовые и гигиенические умения и представления; стиль и содержание общения в семье, а также в группах сверстников; последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности – семейной, религиозной, экономической, политической и т. д. «С помощью этих средств поведение человека приводится в соответствие с принятыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями» (Мудрик, 2004, с. 32).

Такого же мнения придерживается и С. И. Розум, выделяя вслед за Я. И. Глинским и Ж. Пиаже в качестве средств правила, ценности и знаки, которые способствуют достижению основной цели социализации – формированию «сходных для всех субъектов психических феноменов – образов восприятия, представлений, понятий, а также производимых над ними операций» (Розум, 2006, с. 263).

Перефразируя вышеизложенное, можно предположить, что, воспринимая и понимая и включая в свою уже сложившуюся ментальную систему экономические представления, образы, понятия с помощью средств (норм, ценностей и языка), ребенок достигает некоего соответствия с окружающим его миром экономических отношений. Данный подход, безусловно, носит парциальный характер и не отражает весь процесс экономичес-

кой социализации детей. В этом подходе можно обозначить три основных момента: экономическая социализация – представления – ценности. Последние могут выступать не столько средством, сколько механизмом, который «обеспечивает преобразование (передачу) того, что воспринимается субъектом, в его внутреннее содержание» (Розум, 2006, с. 265). В таком случае собственно процесс усвоения экономических понятий можно рассматривать как промежуточное звено (средство), с помощью которого «нормируются» компоненты экономического сознания (включающего представления, образы, отношения, установки) (Журавлев, Журавлева, 2002), а ценностные ориентации – как обеспечивающие их преобразование, изменение.

Зарубежные исследования экономических представлений детей

Исследования экономических представлений детей за рубежом (отечественные работы не столь многочисленны) насчитывают не одну сотню работ и проводятся с середины прошлого века в рамках когнитивного направления в изучении экономической социализации детей (Дробышева, 2002; Уэбли, 2005; Щедрина, 1991; Berti, Bombi, De Beni, 1986; Brusdal, 1990; Furnham, 1987; Leiser, 1983; Roland-Levy, 1990). Наряду с двумя другими – поведенческим и факторным, когнитивное направление представлено наибольшим числом работ, и ведущие специалисты в этой области Э. Фернэм, П. Уэбли, К. Ролан-Леви и др. выделяют это направление как основное в области экономической социализации.

Предметом исследований чаще всего выступают освоение детьми таких понятий, как «цена», «зарплата», «накопления», «вклады», «деньги», «обмен» и «дарение», «инвестиции», «экономическая и социальная справедливость», «бедность» и «богатство», а также их представления о важности власти и богатства, о средствах производства и их владельцах, о спросе и предложении, рекламе и т. п. (Д. Лайзер, Дж. Севон, Д. Леви, А. Берти, А. Бомби, Р. Брусдал, Э. Фернэм, Л. Фарби, Х. Диттмар, К. Чан, Дж. Макнейл и др.) (об этом см. Дробышева, 2002; Уэбли, 2005; Berti, Bombi, De Beni, 1986; Brusdal, 1990; Furnham, 1987; Leiser, 1983; Roland-Levy, 1990).

В зависимости от того, на какой научный подход опирается автор, восприятие и понимание детьми экономических феноменов трактуется либо в соответствии с теорией когнитивного развития Ж. Пиаже (акцент здесь делается на выделение стадий, активность самого ребенка в познании и т. д.), либо в контексте теории социального конструктивизма, либо с позиций теории социального научения (где подчеркивается влияние окружающей среды на развитие ребенка) и т. д.

Только в последнее десятилетие предпринимаются попытки согласовать разные подходы к пониманию исследуемого феномена и создать таким образом общую «теорию экономической социализации» с выявлением специфики ее предмета, закономерностей, механизмов, функций, факторов, методов и т. д. Разрешение «конфликта» теорий строится по принципу Х. Корнелиуса и Ш. Фэйр: «Кому – цедра от апельсина, а кому – корки». Так, при сопоставлении позиций теорий научения и развития отмечается, что первая подчеркивает внутрипсихические различия на разных этапах развития ребенка, а вторая описывает различия между детьми одного возраста (Roland-Levy, 1990). Противоречия моделей когнитивного развития и социального конструктивизма разрешаются тем, что сложность информации относительно объектов и явлений «экономического мира» объясняется влиянием когнитивных и лингвистических факторов, а содержание экономических представлений и ценностей – доминирующими в культуре и социально разделяемыми системами значений (Диттмар, 1997). Единодушного мнения относительно влияния внешних (среда) или внутренних (мотивы, потребности, когниции и т. д.) детерминант экономического развития ребенка в зарубежной экономической психологии нет. При этом сторонники различных теорий и подходов, определяя его механизмы: социальное научение, идентификацию, социальное сравнение, социальную категоризацию, – ориентированы на поиск универсального механизма экономической социализации.

Следует добавить, что практически во всех исследованиях авторы выявляют различия по полу, материальному благосостоянию семьи, региону проживания, возрасту, т. е. изучаются институты и агенты социализации, их влияние на восприятие и понимание детьми экономических явлений. Данный аспект пересекается с «факторным» направлением в изучении экономической социализации. Однако исследования в рамках этого направления малочисленны в связи с методологическими (теоретическая бедность) и методическими (методы сбора данных, учет и контроль побочных переменных, манипулирование ими, формирование выборки и т. д.) трудностями в их проведении и получении точных, максимально достоверных результатов.

Построение когнитивных систем экономического сознания детей опирается на раскрытие различных агентов (каналы, посредники) социализации. Так, К. Ролан-Леви отмечает, что конкретные экономические понятия («деньги», «цена», «бартер» и т. д.) формируются на основе непосредственного опыта – во время покупок в магазине, пользования транспортом, общения со сверстниками в школе. Абстрактные понятия («банковское дело», «инфляция», «валютный обмен» и др.) конструируются не только в ситуациях межличностного общения

с близким социальным окружением, но и в результате непосредственного взаимодействия с банковским учреждением, приобретения трудового опыта, получения собственной прибыли (школьники часто работают в торговых точках, продавая цветы, мороженое, канцтовары и т. д.), экономического обучения в школе (Roland-Levy, 1990).

Рассмотрение агентов экономической социализации в данном контексте не случайно, поскольку каждый из них определяет специфику передачи и восприятия информации, транслируемой обществом и представленной в содержании экономических представлений и понятий детей.

Формирование представлений о бедном/богатом в процессе экономической социализации

Представления о бедном и богатом человеке начинают формироваться в раннем возрасте вместе с возникновением представлений о себе. Впервые дети сталкиваются с концепцией бедности и богатства при прослушивании сказок, общении с родителями. Образы богатого царя или бедного рыбака, третьего, обделенного наследством сына и т. п. лежат в основе представлений детей о неравенстве, социальной несправедливости, бедности и богатстве, бедном и богатом человеке, отличающихся от представлений о реальном бедном/богатом тем, что они носят обыденный, культурно обусловленный характер. В то же время в представлениях родителей о бедном/богатом человеке, передаваемых ребенку, отражаются их опыт реального взаимодействия с людьми разного материального достатка и собственная идентификация по этому критерию.

Начиная с трех лет, ребенок задает себе вопрос: «Кто „Я“?» Он опосредованно участвует в экономических отношениях общества, воспринимая и оценивая других людей как экономических субъектов, но наступает момент, когда, отвечая на этот вопрос, кроме иных характеристик о самом себе, ребенок включает в эту систему и понятие «бедный/богатый». Происходит это, с нашей точки зрения, тогда, когда у ребенка появляются карманные деньги, формируется первый личный опыт их использования и, как следствие, перед ним встает проблема ограниченных возможностей и неограниченных потребностей. Однако данное представление о самом себе несет отпечаток и того, как воспринимает и понимает ребенок образ богатых и бедных людей вообще, из чего он складывается, как отражается на отношении к бедным и богатым людям, бедности и богатству в целом.

В зарубежной экономической психологии исследования представлений детей о бедном/богатом человеке, бедности и богатстве, социальном неравенстве имеют длительную историю. Опираясь на ту или иную теорию, авторы описывают

последовательность в развитии данных представлений, выявляют их возрастные различия, устанавливают соответствие детских представлений доминирующим в обществе, оценивая при этом роль агентов и институтов социализации, принадлежность ребенка к определенному социальному классу и т. д. Так, Лихи, выделяя стадии в развитии представлений о бедном/богатом, указывает на то, что 6–11-летние школьники опираются при квалификации людей по этому признаку на внешние атрибуты (внешний вид, наличие/отсутствие материальных благ) и особенности их поведения (*периферическая стадия*); 11–14-летние подростки – на индивидуальные и психологические качества личности, видя причины социального неравенства в различиях в работе, образовании, интеллекте (*психологическая стадия*); и только к 17 годам школьники используют социоцентрический принцип в объяснении экономического неравенства (*систематическая стадия*) (см. Диттмар, 1997). Таким образом, прослеживается связь между созреванием когнитивной сферы ребенка и переходом от стадии внешней атрибуции, к каузальной в трактовке понятий «бедный/богатый человек».

Опираясь на теорию социальной идентичности и доминантных представлений, Х. Диттмар делает вывод о том, что подросток «формирует свои представления о других, основываясь на их материальном положении и в соответствии с доминирующими в обществе представлениями. Собственное материальное положение (объективный фактор) оказывается при этом несущественным фактором» (Диттмар, 1997, с. 31). Как справедливо замечает А. В. Мудрик, «влияние социальной структуры общества в процессе социализации подрастающих поколений одной из тенденций имеет воспроизводство установок на имущественное и социальное неравенство» (Мудрик, 2004, С. 82).

Подобные результаты были получены и отечественными психологами (Дробышева, Иванова, 2004; Егорова, Пьянкова, 2005). Так, например, в исследовании, проведенном автором статьи, было выявлено, что в качестве одного из результатов экономической социализации детей выступает сформированность тех характеристик социальной идентичности, которые основываются на представлениях о самом себе как субъекте экономических отношений. Результаты показали, что представления детей о бедных и богатых опираются на существующие в обществе оценки данных категорий людей, а представления о самом себе как о бедном или богатом человеке определяются идентификацией со своей социально-экономической группой. Возрастные различия в представлениях о бедном и богатом человеке опосредованы особенностями развития когнитивной сферы школьников и связаны с изменением представлений о бедном человеке, путях преодоления бедности, последствий бедности и т. д.

Обращает на себя внимание тот факт, что представления о богатом человеке и его влиянии на общество у детей разных возрастов не отличаются; они скорее, идеальные, а основным источником их формирования являются СМИ, сверстники и родители. В современном зарубежном обществе к числу этих источников относятся также учебные заведения. Так, Камминг и Тейбл считают, что американские школы ориентируют детей на благоприятное восприятие частной собственности и материального неравенства (см. Диттмар, 1997). В отличие от идеализированных представлений о богатых, представления о бедных людях у всех детей и подростков более реальные, а в их формировании определяющую роль играют личный опыт и родительские наставления (Дробышева, Иванова, 2004).

Итак, представления о бедном/богатом как компоненте экономического сознания (Журавлев, Журавлева, 2002; Хашенко, 2005) формируются в детстве в процессе экономической социализации посредством общения с родителями, сиблингами; при чтении сказок, просмотре детских фильмов и мультфильмов, а также рекламы; в ходе сравнения себя со сверстниками по материальному признаку. Они являются не ядерными, а скорее – периферийными компонентами в структуре представлений об экономическом благополучии, социо-экономическом неравенстве, бедности и богатстве как социальных явлениях.

Ценностный механизм формирования представлений о бедном/богатом

Динамика ценностных ориентаций как условие экономической социализации рассмотрена в ряде работ (Дробышева, Журавлев, 2004; Пробст, 1997; Шамионов, 2006; и др.). Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных представлений, или представлений-образов (в терминах С. Л. Рубинштейна), изучена недостаточно. Между тем в контексте нашей работы раскрытие характера этой связи имеет существенное значение.

В психологической литературе подчеркивается роль ценностных ориентаций в преобразовании информации, поступающей из внешнего мира, в систему субъективных установок, личностных смыслов, индивидуальных представлений. Подобная мысль высказывается и Р. М. Шамионовым, согласно которому, «взаимосвязь социальных представлений и ценностных ориентаций... отражает особенности субъективной интерпретации, категоризации социальных явлений в зависимости от значимости тех или иных ценностей» (Шамионов, 2006, с. 238). Автор указывает на многоплановость анализа этой связи: «от соотнесения значимости ценностей с выраженностью категории до выявления определенных типов взаимосвязи, например, ценностей–целей и ценностей–средств,

ценностей социальных отношений и ценностей самопознания, ценностей потребления и роста и т. п.» (там же). Он предполагает, что уже сформированная система ценностных ориентаций может быть рассмотрена в качестве фактора восприятия внешнего мира: «их регулятивная роль заключается в чувствительности к определенным событиям, информации» (там же). Н. А. Журавлева, характеризуя оценочную функцию ценностных ориентаций, определяет ее как критерий или стандарт для выбора личностью определенного предмета или отношения из имеющихся альтернатив (Журавлева, 2006).

В контексте анализа восприятия индивидом социальной информации, поступающей в виде социальных представлений, представлений-образов, все вышеизложенное позволяет нам более точно определить роль ценностных ориентаций в этом процессе. С нашей точки зрения, функция «фильтрации» в процессе восприятия и понимания ребенком экономических объектов и явлений близка по некоторым позициям к «оценочной» функции. Чувствительность ценностных ориентаций в процессе восприятия экономических понятий, представлений определяет выбор ребенком (например, при чтении сказки) той информации, которая обладает для него особой ценностью, важностью. «Связывая» различные элементы этой информации, ценностные ориентации, по сути, изменяют ее, «пропуская» в ранее сформированную систему представлений об объекте только ту ее часть, которая более значима, эмоционально притягательна. Безусловно, в процессе познания происходит изменение и самих ценностных ориентаций. В работе П. А. Вихалемма осуществлена попытка осознания автором ценностных ориентаций личности как механизма экономической социализации детей, поскольку «воспринимая и усваивая экономическую информацию, они ее преобразуют и таким образом социализируются» (Вихалемм, 1968).

Например, в процессе передачи информации о бедном/богатом, заложенной в сказке (уровень общественных представлений) не только формируется знание об образе и уровне жизни, нормах поведения, способах зарабатывания, характерных для бедных или богатых, но и отношение к данным категориям людей. Вместе с тем уже сформированная к определенному возрасту система ценностных ориентаций «фильтрует» информацию о бедном и богатом. Если образ бедного обладает более выраженной эмоциональной окраской для ребенка, то его система ценностных ориентаций образует большее число связей именно с этой информацией. В результате, факторная структура образа бедного будет содержать большее число характеристик (пропущенных через «фильтр»), чем образ богатого, а содержательные характеристики этих образов в сказке и сознании детей будут отличаться. При этом предполагается, что об-

раз бедного изменится больше, чем образ богатого, поскольку в процесс его восприятия включится механизм самокатегоризации. Экономическая идентификация ребенка в данном случае, возможно, усиливает функцию «фильтрации» ценностных ориентаций или действует параллельно с ним. Следовательно, чем ниже «контроль» ценностной системы за включением экономического представления, образа экономического явления в структуру индивидуальных представлений, тем выше вероятность того, что данное представление останется без изменения. По-видимому, данный механизм (ценностный) может быть рассмотрен как один из механизмов экономической социализации.

Формирование представлений у детей о бедном/богатом: от сказки к реальности: эмпирическое исследование

В. А. Кольцова, анализируя различные подходы к пониманию природы сказки и ее связи с реальностью, указывает, что «сказки определяются как феномен коллективной психологии, отражение психологических характеристик народа, его воззрений на разные стороны бытия мира и человека» (Кольцова, 2008, с. 142). Подчеркивается, что из всех видов сказок, имеющих место в культуре любого народа: бытовых, кумулятивных, сказок о животных, волшебных, – содержание последних, по мнению исследователей, носит интернациональный характер (там же). Опираясь на данное утверждение, можно предположить, что другие выше упомянутые виды сказок, наоборот, сохраняют элементы национальной идентичности, отражая традиции и обычаи конкретной культуры, конкретного народа.

Социализирующая функция сказки связана с тем социальным опытом, который передается от поколения к поколению, накапливается, но практически не изменяется (Вачков, 2001; Пробст, 1997). Инвариантность содержания, аллегоричность формы сказки позволяет ребенку усваивать основные способы поведения в различных ситуациях и социальные представления, в том числе экономические. В процессе знакомства со сказочным материалом ребенок присваивает ценности, знания, нормы своей культуры и всего человечества. Образы сказочных персонажей, преломляясь через личный опыт, из категории общественных представлений становятся репрезентациями индивидуального сознания, а общечеловеческие ценности, носителями которых являются герои сказок, интернализируются личностью (Алексеевская, Андреева, 2006; Зинина, 2006).

Представления о богатом/бедном персонаже, отраженные в сказках, в сознании ребенка соотносятся с теми образами богатых и бедных людей, которые формируются у него в процессе

непосредственного взаимодействия с реальными людьми. Таким образом, личный опыт общения с бедным/богатым человеком, а также потребность в идентификации себя как бедного или богатого приводят к тому, что образы бедного/богатого в сознании в большей степени включают характеристики реального человека, чем идеального, отраженного в сказках. При этом ценностные ориентации личности, играя роль «фильтров» в процессе восприятия детьми информации о бедном/богатом из сказок, могут дать понимание о степени опосредованности индивидуальных представлений личным и общественным знанием.

Данные суждения, сформулированные в виде предположения, стали основанием для проведения эмпирического исследования, целью которого явилось изучение представлений о бедном/богатом сказочном персонаже и реальном человеке.

В качестве *объекта* исследования выступили русские народные сказки (40 сказок), разделенные на 4 группы: кумулятивные, волшебные, бытовые и сказки о животных.

Испытуемыми в исследовании являлись школьники как субъекты экономических представлений (93 чел.).

Организация и методики исследования

Программа исследования включала несколько этапов. На *первом этапе*, с помощью контент-анализа определялись личностные характеристики (с положительной и отрицательной нагрузкой) бедных и богатых сказочных персонажей, на *втором этапе* – выделенные характеристики были включены в качестве шкал семантического дифференциала и предложены школьникам для оценки образа бедного/богатого персонажа. Полученные данные обработаны с помощью факторного анализа. На *третьем этапе* исследования проведен сравнительный анализ представленности личностных характеристик героев в сказках и сознании детей, а также сопоставлены факторные структуры представлений о бедном и богатом персонажах. *Четвертый этап* исследования включал работу по выявлению связей между характеристиками бедного/богатого в индивидуальных представлениях и ценностными ориентациями детей. С этой целью применялась методика Н. А. Волковой, включающая 64 ценностных ориентации, разделенных на 8 типов: соматические, эмоциональные, волевые, нравственные, интеллектуальные, материальные, культурные, ориентации на других людей и общество (Волкова, 1989). На *пятом этапе* соотнесены факторные структуры образов бедного/богатого сказочного героя и реального человека.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что в данном направлении исследований экономической социализации детей одной из основ-

ных трудностей (и потенциалом для дальнейшей работы) продолжает оставаться проблема определения методологической основы работы.

Результаты исследования

1. Выявлено, что групповые представления о бедном и богатом человеке в группе школьников младшего возраста опираются на периферийные критерии категоризации данных людей (наличие/отсутствие финансовых и материальных средств). Представления респондентов о богатом человеке определяются двумя тенденциями: во-первых, социально обусловленными нормами благотворительного поведения, приписываемого богатому и определяющими позитивное восприятие школьниками социальных последствий богатства в обществе; во-вторых, жизненным опытом взаимодействия с богатыми людьми, проявляемым в негативных оценках личностных качеств богатого человека и влияния богатых на окружающих, в том числе бедных людей. Способы достижения статуса богатого человека в представлениях школьников ограничиваются трудолюбием в учебной и трудовой деятельности. Представления о бедном человеке отличаются конкретностью. Ими, по мнению школьников, являются пенсионеры и бомжи, вызывающие жалость и сочувствие у окружающих. Однако оценки социальных и психологических последствий влияния бедных на окружающих, согласно их представлениям, носят негативный характер. Способы достижения статуса бедного человека определяются респондентами в большей степени ситуативной атрибуцией (потеря работы) и в меньшей – личностной атрибуцией (отсутствие усилий, старания в работе, образования).
2. Обнаружено, что образ богатого человека в представлениях детей включает больше факторов, чем образ бедного. В целом в оценках реального богатого человека школьники младшего возраста более категоричны, чем в оценках бедного человека. Образ первого из них включает только негативные характеристики. Образ бедного, наряду с отрицательными, наделен и положительными качествами, проявляемыми по отношению к другим людям. На образы бедного и богатого человека оказывают влияние групповые представления сверстников и собственный опыт взаимодействия респондентов с данными группами людей, а также стремление категоризовать себя как «не богатый, не бедный».
3. Образ бедного/богатого персонажа в анализируемых русских народных сказках, скорее, идеальный, чем реальный, особенно если речь идет о бедном, который изменяется в процес-

се повествования больше, чем богатый герой. Получая и богатство, и успех, он переходит, по сути, в другую социально-экономическую категорию людей. Возникает впечатление и, соответственно, предположение, что в образах богатого в сказках русский народ воплощает собственную веру в «справедливость», связывая ее не только с образом власти, но и с образом положительного богатого человека, к которому нужно стремиться. Однако чрезмерная значимость для большинства богатых героев сказок высокого уровня материального благосостояния не позволяет им становиться положительными персонажами. В общественных представлениях (в сказке) о сказочном бедняке содержится много указаний на то, что он должен сохранить свою высокую нравственность, но при этом изменить свой материальный и социальный статус.

4. Анализируя уровни представлений (общественный и индивидуальный), следует отметить, что различия в образе богатого персонажа определяются расхождением в уровне значимости интеллектуальных и нравственных характеристик героя. Так, в общественном сознании (в сказках) образ богача сочетает как положительные, так и отрицательные характеристики. В сознании же младшего школьника образ богатого персонажа становится одномерным (только негативным). Бедный же герой, характеризующийся в русских сказках умом, предприимчивостью, глупостью, добротой, трудолюбием, чувством юмора, честностью, неуверенностью, безусловно, предстает более положительным, чем богатый. Он менее противоречив, поскольку для реализации «программы» выхода из того или иного затруднительного положения, экономического в том числе, ему требуется большой интеллектуальный и нравственный потенциал, а также те качества личности, которые определяют его экономическую и социальную активность. По сравнению с содержанием сказок, образ бедного героя в сознании младших школьников существенно отличается. Его положительные качества аккумулируются в последнем факторе. Однако и в этом случае простодушность и отзывчивость бедного персонажа не может гарантировать ему успеха в достижении высокого социального и материального уровня. Причина таких различий видится в сильном влиянии на сознание школьников других представлений (о реальном бедном человеке) и нежелании респондентов принадлежать к этой категории людей.

5. Основные различия в образах сказочного бедного и богатого заключаются в том, что информация о бедном в сказках имеет больший объем, чем о богатом. В то же время в сознании школьников образ бедного, по сравнению с бо-

гатым, имеет «усеченную» факторную структуру (3, а не 4 фактора). В данном случае можно говорить о сильной тенденции социальной релевантности бедности, поскольку и образ реального бедного (4 фактора), в сравнении с образом богатого (5 факторов), включает меньшее количество факторов. Кроме того, содержательно образ сказочного бедняка в сознании детей ближе к образу сказочного богача, чем реального бедного человека.

6. Конструирование индивидуальных представлений основывается на усвоении информационной составляющей из общественных и групповых представлений с последующим ее преобразованием с помощью уже сложившейся структуры ценностных ориентаций личности. Выявлено, что система ценностных ориентаций «фильтрует» полученную в процессе вертикальной и горизонтальной трансмиссии информацию о бедных и богатых людях. Образ бедного (реального человека и сказочного героя) более релевантен в восприятии ребенка, поэтому персональная система ценностных ориентаций образует большее число связей именно с этой информацией. В результате факторная структура образа бедного в сознании содержит меньшее количество характеристик, пропущенных через ценностный «фильтр», чем образ богатого.

Литература

Алексеев Е. Г., Андреева В. Н. Зависимость эмоционального отношения дошкольников к персонажам сказки и ее композиции // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 39–47.

Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.

Вихалем П. А. О некоторых предполагаемых закономерностях при восприятии массовых коммуникаций // Ценностные ориентации личности и массовая коммуникация. Тарту, 1968. С. 105–133.

Волкова Н. А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983.

Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования // Проблемы экономической психологии. Т. 1. М., 2004. С. 207–241.

Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 25–36.

Дробышева Т. В. Изменение субъективной семантики социально-экономических понятий у детей в условиях обучения основам экономических знаний // Социальная психология экономического поведения. М., 1999. С. 213–224.

Дробышева Т. В. Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

- Дробышева Т. В.* Ценностные ориентации и социально-экономические представления младших школьников о бедном/богатом сказочном персонаже // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 172–173.
- Дробышева Т. В., Журавлев А. Л.* Исследование раннего экономического образования как фактора экономической социализации (на примере ценностных ориентаций) // Проблемы экономической психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М., 2004. С. 412–444.
- Дробышева Т. В., Иванова И. А.* Социально-экономические представления о бедном и богатом человеке у детей младшего и среднего школьного возраста // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы I-й международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 125–126.
- Журавлев А. Л.* Взаимодействие социально-психологических и социально-экономических феноменов в изменяющемся обществе // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений. М., 1998. С. 11–37.
- Журавлев А. Л., Журавлева Н. А.* Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М., 2002. Ч. 5. С. 11–41.
- Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006.
- Журавлева Е. В.* Динамика экономических представлений работников в условиях приватизации их предприятий (по материалам прессы) // Социальная психология экономического поведения. М., 1999. С. 83–97.
- Зинина С. М.* Елена Премудрая в сказке и жизни: опыт психологической интерпретации сказочного образа // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 4. С. 107–113.
- Егорова М. С., Пьянкова С. Д.* Деньги и богатство в восприятии современных подростков // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы шестой научно-практической конференции. Иркутск, 2005. С. 96–99.
- Емельянова Т. П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006.
- Кольцова В. А.* История психологии: проблемы методологии. М., 2008.
- Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. Т. 16. № 2. 1995.
- Мудрик А. В.* Социализация человека. М., 2004.
- Пробст Л. Э.* Влияние основных субъектов социализации на формирование ценностных ориентаций детей: Дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 1997.
- Пропп В. Я.* Русская сказка. М., 2000.
- Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб., 2006.
- Уэбли П.* Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М., 2005. С. 146–177.
- Хащенко В. А.* Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М., 2005. С. 513–556.
- Хащенко В. А., Шибанова Е. С.* Представления о бедном и богатом в различных социально-экономических группах // Современная психология: состояние и перспективы исследования. Ч. 2. М., 2002. С. 332–246.
- Хащенко В. А., Шибанова Е. С.* Представления о богатстве и бедности в различных социально-экономических условиях жизни: региональный аспект // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М., 2005. С. 476–510.
- Фоломеева Т. В.* Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп // Проблемы экономической психологии. Т. 2. М., 2005. С. 433–475.
- Шамионов Р. М.* К вопросу о взаимосвязи социальных представлений и ценностных ориентаций учащейся молодежи // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 237–239.
- Щедрина Е. В.* Исследования экономических представлений у детей // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 157–164.
- Berti A. E., Bombi A. S., De Beni R.* The development of Economic notions: single sequence of separate questions // Journal of Economic Psychology. 1986. V. 7. № 4. P. 415–424.
- Brusdal R.* Norwegian children's descriptions of the consequences of poverty and wealth // Journal of Economic Psychology. 1990. V. 11. № 4. P. 545–556.
- Furnham A.* School children's perception of economic justice: cross-cultural comparison // Journal of Economic Psychology. 1987. Vol. 8. № 4. P. 457–467.
- Journal of Economic Psychology. Special Issue on «Economic Socialization».* 2006. V. 27 (1). P. 6–19, 20–35, 36–56.
- Leiser D.* Children's conceptions of economics. The constitution of a cognitive domain // Journal of Economic Psychology. 1983. V. 4. № 2. P. 297–317.
- Roland-Levy C.* Economic socialization: basis for international comparisons // Journal of Economic Psychology. 1990. V. 11. № 4. P. 469–482.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПОНИМАНИЕ, ВИДЫ И ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко (Москва)

Постановка проблемы

Конкретные исследования последних лет позволили выявить особые типы взаимодействия личности и группы с изменяющейся социальной средой. В качестве примеров можно привести сознательный отказ личности от адаптации к новым экономическим условиям, а также стремление изменить окружающую среду в соответствии со своими социальными представлениями, жизненными принципами и ценностями. Такой тип взаимодействия возникает в результате «миропреобразовательной», «миросозидательной» или «миротворческой» активности субъекта. Кроме того, у представителей некоторых социальных групп, например «аутадаптантов», отмечено отсутствие потребности в адаптации, поскольку происходящие в обществе изменения не затрагивают ни основную сферу их жизнедеятельности, ни их жизненные смыслы, ценности, идеалы и т. п. Нередко отмечается также временный и противоречивый характер адаптации, например «вынужденное предпринимательство».

Закономерное следствие изучения описанных явлений – рост интереса исследователей к феномену самоопределения, который во многом детерминирует эти явления, их социально-психологическую структуру, динамику и т. п. Под самоопределением понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых им базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, в опоре на собственную систему жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. В соответствии с таким пониманием содержательными составляющими (компонентами) самоопределения являются: ценности и идеалы субъекта, его жизненные принципы и смыслы, цели и мотивы; базовые отношения к миру, другим людям (например, общая установка на доверие или недоверие); оценка своих способностей и возможностей; ожидания, притязания и мечты; представления о жизненной перспективе и о возможных изменениях своего жизненного пути.

Характер взаимодействия самоопределяющегося субъекта с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает и оценивает окружающую среду, т. е. какие объекты для него значимы, к каким он относится нейтрально, какие им отвергаются, осознанно игнорируются, а какие из них и совсем не заме-

чаются. Вышесказанное можно отнести и к анализу «внутреннего мира» субъекта. Человек может также принимать, отвергать или не замечать отдельные собственные потребности и интересы, ценности и идеалы, личностные качества и т. д.

Подобное в высокой степени *избирательное* и в то же время *преобразующее отношение субъекта к внутренним и внешним условиям* своей жизнедеятельности побуждает исследователей к использованию более адекватных терминов, нежели «среда», «условия», «действительность» и т. п., – таких как «психологическое» и «социально-психологическое пространство». Таким образом, современным тенденциям развития психологической науки в полной мере соответствуют выполняемые в последние годы исследования психологических пространств существования человека – как общих, универсальных, базовых (витального, жизненного, бытийного, самоактуализационного, духовного, ментального и др.), так и более частных, специализированных видов пространств, выделяемых в результате анализа взаимодействия субъекта с конкретными сферами жизнедеятельности человека (делового и трудового, коммуникативного и отношенческого, образовательного и воспитательного, социального и правового, экономического и организационного и др.).

Целью данной работы является изложение авторского понимания термина «психологическое пространство», а также представлений о различных видах психологического пространства и основаниях (или критериях) их возможного группирования. В статье дается также краткое описание ключевых характеристик социально-психологического пространства личности и группы.

Понимание психологического пространства

Использование термина «психологическое пространство» в социологических и психологических работах имеет давнюю традицию. Теоретические основы изучения этого феномена, а также широко используемых его аналогов – «миров», «сфер», «полей», «зон» и т. д. – заложены в классических работах А. Адлера, Э. Богардуса, Г. Зиммеля, К. Левина, П. Сорокина, С. Л. Рубинштейна, Т. Шибутани и других авторов. Жизненный, метаиндивидуальный, внутренний и другие «миры» личности изучались Ф. Е. Василюком, Л. Я. Дорфманом, Д. А. Леонтьевым, В. И. Слободчиковым, В. Д. Шадриковым. Термин «топология субъекта» используется А. Ш. Тхостовым. Понимание различных видов психологического пространства (бытийного, ментального, коммуникативного, личностно-

го, группового и др.), а также научные представления о его отдельных измерениях продолжают активно развиваться в настоящее время в целом ряде работ (Бурмистрова-Савенкова, 2006; Журавлев, Купрейченко, 2006; Забродин, 2005; Ключко, 2002, 2004; Муравьева, 2004; Нартова-Бочавер, 2005; Панина, 2006; Рябкина, 2005; Салихова, 2006; Соина, 2006; Таранов, Грачев, Гюппенен, 1981; Фельдштейн, 1996, 2005; и др.).

Среди эмпирических исследований последних лет в этой области следует отметить близкие по своей проблематике работы А. В. Бурмистровой-Савенковой, С. К. Нартовой-Бочавер и В. А. Потаповой, Е. Н. Паниной и ряда других авторов (Бурмистрова-Савенкова, 2006; Нартова-Бочавер, 2005; Нартова-Бочавер, Потапова, 2005; Панина, 2006). Так, С. К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство понимается как «субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Оно включает комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки)» (Нартова-Бочавер, 2005, с. 98). При таком подходе ключевое место в феноменологии психологического пространства занимают его границы (Нартова-Бочавер, 2006, с. 99). Изучение индивидуальных паттернов средового поведения, направленного на регуляцию границ бытийного пространства личности, или прайваси, является целью исследования А. В. Бурмистровой-Савенковой (Бурмистрова-Савенкова, 2006, с. 11).

Следует отметить, что для социальной психологии представляет интерес более широкое понимание психологического пространства – как в прямом, так и в переносном смысле этого слова.

Во-первых, для исследователей социально-психологического пространства одновременно характерен интерес к объектам, находящимся за границами пространства личной жизни изучаемого субъекта, но оказывающим существенное влияние на его жизнедеятельность. Последнее обстоятельство усиливает актуальность изучения разнообразия и многосторонности отношений субъекта не только со «своими», «близкими» или «привлекательными» объектами, но и с представителями принципиально других социальных категорий – «далекими» и «безразличными», «чужими» и «отвергаемыми», «чуждыми» и «враждебными», «притягательными, но недоступными» и т. д.

Во-вторых, значимые объекты имеют довольно сложные связи с субъектом и между собой, которые, помимо упомянутых выше форм идентификации и принадлежности, могут быть основаны на целом спектре различных отношений – таких, например, как уважение, авторитетность, ответственность, зависимость, полезность и многих других.

В-третьих, что особенно важно, элементы социально-психологического пространства (отдельные люди и группы, различные социальные объекты и явления) характеризуются собственной активностью, относительно не зависящей или не зависящей в высокой степени от активности субъекта формирования пространства. Поэтому связи, существующие между субъектом и элементами такого пространства, а также между отдельными его элементами, должны рассматриваться как взаимные, т. е. как взаимосвязи и взаимоотношения. Это вызывает необходимость анализа нескольких уровней взаимной рефлексии отношений (представление субъекта об отношении партнера; представление о том, как партнер представляет себе отношение субъекта и т. д.), изучение взаимных ожиданий и готовности обеих сторон реагировать определенным образом на поведение, соответствующее или не соответствующее этим ожиданиям. В этой связи особую актуальность неизбежно приобретает изучение динамично развивающихся процессов формирования и изменения, сохранения и воспроизводства пространства, а также психологических механизмов, регулирующих эти процессы. Например, активность отдельного элемента социально-психологического пространства, противоречащая ожиданиям субъекта, может приводить как к снижению или, наоборот, возрастанию его значимости, так и к игнорированию, отрицанию или рационализации данного вида активности с целью сохранения его статуса и установившегося положения в пространстве.

Таким образом, перспективными направлениями исследований являются анализ оснований, критериев группирования элементов (объектов) социально-психологического пространства, закономерностей и факторов его становления, функционирования и развития, а также изучение взаимодействия различных видов пространств одного и того же субъекта и той роли, которую они выполняют в регуляции его жизнедеятельности. Решению этих задач посвящены работы, выполняемые в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН. Так, авторами данной статьи начиная с 1998 г. ведутся эмпирические исследования ключевых измерений («координатных осей») социально-психологического пространства, в частности психологической дистанции, доверия и уважения, а также особенностей регуляции нравственных отношений личности со стороны таких факторов, как собственные и рефлекслируемые доверие и недоверие и др. (Журавлев, Купрейченко, 2003, 2007). И. А. Соиной в той же лаборатории изучаются основания формирования социально-психологического пространства отношений личности со значимыми и психологически близкими людьми (Соина, 2006).

Не останавливаясь на рассмотрении всего многообразия видов «пространств» личности и груп-

пы, а также на разных подходах к их анализу, отметим только наиболее значимые в контексте данной работы *содержательные признаки* психологического феномена и понятия «пространство». Как отмечает В. Е. Ключко, ментальное пространство отличается от «среды», от всей окружающей человека «действительности», «объективной реальности» и т. п. тем, что включает в себя *субъективные координаты* – значение, смысл, ценность. Оно пронизано эмоциями, посредством которых предметы, носители этих сверхчувственных качеств, становятся доступными нашему сознанию (Ключко, 2004, с. 34). Тому, кто берется исследовать элементы окружающего мира вне системы «субъект–среда», не удастся выявить в них те характеристики (свойства, качества, функции и т. д.), которые открываются субъекту или создаются им в процессе взаимодействия со средой. Эти характеристики элементов среды, доступные для восприятия и значимые для конкретного человека или группы, определяются неповторимостью ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер индивидуального или группового субъекта (там же). По мнению В. Е. Ключко, «за понятием „ментальное пространство“ стоит не комплекс завязанных в систему элементов объективной действительности, но и не производ системообразования, осуществляемый человеком. Это то, что происходит между человеком и средой, пространство, в котором снимаются как объективная логика среды, так и субъективная логика человека, подчиняясь одной логике – логике самоорганизации человека как открытой системы» (там же, с. 33–34). С целью дополнения и некоторой конкретизации можно сказать: логике не только самоорганизующегося, но и самоопределяющегося в социальной среде субъекта.

В наиболее кратко изложенной формулировке, *психологическое пространство* – это «*субъективизированная*» среда, т. е. избирательно воспринятая и оцененная, представленная в сознании и освоенная субъектом, дополненная и преобразованная, а точнее сказать – «порожденная», созданная, сформированная и поддерживаемая самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями и т. д.

В более общем виде *психологическое пространство* человека можно определить как сформированную субъектом систему позитивно, нейтрально или негативно значимых объектов или явлений (включая его самого), занимающих конкретные позиции в структуре, находящихся в специфических связях и отношениях друг с другом и выполняющих некоторые функции или роли в соответствии с определенными нормами и правилами, стандартами и эталонами, закономерностями и т. д. Значимые объекты или явления могут как существовать, так и не существовать в реальном окружающем мире, восприниматься разными

людьми принципиально различным образом и выполнять в их жизни особые функции. *Социально-психологическое пространство* является частным случаем психологического, и оно образовано объектами, обязательно имеющими социальную природу. Социально-психологическое пространство необходимо также разграничивать с *социальным*, т. е. с пространством объективно существующих социальных объектов, окружающих субъекта и связанных с ним социальными связями, не зависящими от его психологического отношения или даже осведомленности о них. Следует также отметить, что социально-психологическое пространство существует и как *система реальных психологических отношений субъекта*, однако в социально-психологических исследованиях последнего времени преимущественно изучается лишь их *ментальная модель*. Для разграничения реально существующего социально-психологического пространства от пространства, недоступного для стороннего наблюдателя, вероятно, целесообразно использовать и разные термины: для обозначения первого – «реальное» или «объективное», второго – «ментальное» или «субъективное».

Характеристики психологического пространства

Можно выделить ряд характеристик, позволяющих описывать и оценивать конкретные виды и формы психологического пространства.

Наиболее *общими характеристиками пространства* являются его *элементы* (люди, группы, различные материальные и нематериальные объекты и явления), а также «*координатные оси*» – некоторые характеристики, степень выраженности которых в представлении субъекта определяет положение отдельных элементов в его психологическом пространстве. Для различных видов пространства такими характеристиками могут выступать самые разные феномены: смыслы и ценности, цели и функции, а также виды связей и отношений, например: уважение, доверие, ответственность, принадлежность, зависимость, родство и т. д. Кроме того, общими характеристиками пространства являются *основные связи и отношения* между элементами, а также *закономерности*, которым подчиняется пространство, и тенденции его изменения. Такой закономерностью может выступать, например, периодическое «обновление» пространства методом проб и ошибок или каким-либо иным способом как особая стратегия наиболее полного удовлетворения потребностей субъекта. При этом объекты, ранее включенные в психологическое пространство, подвергаются постоянной оценке и переоценке, отбору, ротации и отсеву. Возможны и прямо противоположные закономерности, например поддержание не-

изменного состава и структуры психологического пространства.

Общую количественную оценку социально-психологического пространства можно произвести, используя, например, следующие *формально-динамические характеристики*: сформированность и структурированность пространства (наличие и тип структуры), его реалистичность, а также плотность или разреженность, внутреннюю динамичность, прочность и устойчивость к внешним воздействиям, открытость и проницаемость границ и т. п. Интерес для исследователей могут представлять и такие показатели, как однородность/разнородность пространства, наличие и количество особых зон, подпространств, «искривлений», а также ограничивающих их порогов, барьеров и т. д. Кроме того, можно оценить количество элементов и «координатных осей» – N-мерность пространства (см. таблицу 1).

Созидателем психологического пространства является сам субъект (личность, малая или большая группа), поэтому анализ пространства должен учитывать специфические качества этого субъекта. Содержательными характеристиками субъек-

та пространства, оказывающими существенное влияние на содержание, структуру и само существование пространства, являются, в первую очередь, отношения субъекта к данному пространству в целом, к своему месту, роли и функциям в нем, а также к отдельным его элементам. Ключевыми видами таких отношений выступают ожидания, надежды и опасения, смыслы и намерения и т. д. Они также могут быть количественно оценены по показателям степени осознанности и осмысленности отношений. Поскольку пространство далеко не всегда центрировано на субъекте, значимыми показателями являются положение субъекта в пространстве, устойчивость/изменчивость его позиции, занимаемый объем, интенсивность и скорость протекающих процессов, а также градиент и вектор перемещения в пространстве. Важными показателями являются субъективная значимость отдельных «координатных осей» пространства, типы шкал для оценки отношения, пороговые значения по отдельным шкалам, степень выраженности отношений и т. д.

Особую группу образуют *характеристики элементов пространства*. Объекты, включен-

Таблица 1
Основные характеристики психологического пространства

Блоки характеристик	Содержательные характеристики	Формально-динамические характеристики
Общие характеристики пространства	Тип элементов – люди, материальные и нематериальные объекты, явления, сферы жизнедеятельности и т. д. «Координатные оси» – характеристики, определяющие положение элементов пространства (смыслы, ценности, цели, функции, а также виды связей и отношений, например, уважение, доверие, ответственность, принадлежность, зависимость и т. д.). Основные связи и отношения между элементами. Закономерности, которым подчиняется данное пространство, тенденции его изменения.	Сформированность, структурированность, реалистичность, плотность или разреженность, динамичность и устойчивость, прочность, открытость/закрытость, степень проницаемости границ и т. п. Количество элементов, «координатных осей» (N-мерность). Однородность/разнородность, наличие и количество зон, подпространств, «искривлений», порогов, барьеров и т. д.
Характеристики субъекта (носителя) пространства	Содержательные характеристики отношения: – к данному пространству (содержание ожиданий, надежд и опасений, смыслов и намерений и т. д.); – к своему месту, роли и функциям в нем; – к отдельным его элементам.	Степень осознанности и осмысленности отношений. Положение субъекта в пространстве, устойчивость/изменчивость его позиции, занимаемый объем, интенсивность и скорость динамических процессов (градиент, вектор перемещения в пространстве). Субъективная значимость отдельных «координатных осей» пространства, типы шкал для оценки отношения, пороговые значения по отдельным шкалам, степень выраженности отношений.
Характеристики элементов пространства	Содержательные характеристики отношений с субъектом и другими элементами пространства. Закономерности, которым подчиняются эти отношения.	Положение, иерархия, структура элементов в пространстве, устойчивость/изменчивость их позиций, занимаемый отдельными элементами объем. Степень тождественности, совместимости, конфликтности различных элементов пространства. Интенсивность, направленность, скорость динамических процессов и взаимовлияний элементов (перемещения в пространстве, притяжения/отталкивания, избегания и т. д.).
Характеристики межпространственных отношений	Содержание связей и отношений с другими пространствами этого же субъекта и других субъектов. Закономерности изменения связей и отношений.	Степень тождественности, совместимости, конфликтности, обособленности, суверенности отдельных пространств. Иерархия, структура пространств. Градиент перемещений и интенсивность взаимовлияний пространств (сближения/удаления, вытеснения, слияния/дробления, поглощения и т. д.).

ные в социально-психологическое пространство, естественно, связаны с его субъектом, другими элементами и группами элементов особыми связями и отношениями, которые регулируются определенными правилами и подчиняются, в представлении субъекта, специфическим закономерностям. Конкретные элементы пространства занимают в нем определенный «объем», образуют зоны или различные сферы отношений, которые отличаются не только психологической близостью или удаленностью от субъекта, своим положением по различным направлениям (ориентацией по разным «координатным осям» пространства), но и характеризуются «вектором» перемещения в пространстве. Все элементы психологического пространства могут быть иерархически организованы и оказывать друг на друга влияние (стимулировать, сдерживать, тормозить, дополнять, нейтрализовать, разрушать и т. п.). Например, профессиональная сфера может мешать, противоречить реализации личности в сфере семейных отношений и т. п. Нередко именно взаимодействие объектов может приводить к изменению психологического пространства субъекта. Так, один из элементов пространства может быть включен или исключен из него под влиянием другого элемента.

Наряду с «внутренними», существует еще целый ряд «внешних» характеристик, позволяющих описывать и количественно оценивать *характеристики межпространственных отношений*, например, между различными психологическими пространствами одного и того же субъекта или психологическими пространствами других субъектов. В анализ могут быть включены как содержательные стороны этих отношений и закономерности их изменения, так и формально-динамические характеристики (таблица 1). К последним относятся: степень соответствия пространств, тождественности, конфликтности, удаленности, суверенности и т. д. Для анализа межпространственных отношений значимы также иерархия и структура пространств, градиент их перемещений и интенсивность взаимовлияний (сближения и удаления, вытеснения и поглощения, слияния и дробления и т. д.).

Для анализа психологического пространства в контексте изучения самоопределяющегося субъекта важна еще одна группа характеристик, не представленная в таблице 1. Так, психологическое пространство может получить общую оценку по критерию его влияния на успешность самоопределения или эффективность жизнедеятельности, с точки зрения самого субъекта. Такими *характеристиками эффективности* психологического пространства могут выступать его комфортность/некомфортность и гармоничность/негармоничность, оценка этого пространства субъектом как стимулирующего, развивающего, сдерживающего, нейтрализующего активность и жизнедеятельность.

Психологическое пространство может также восприниматься как защищающее или, наоборот, делающее субъекта уязвимым. Вероятно, можно выделить и другие характеристики эффективности психологического пространства, а их значимость будет зависеть от целей самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни.

Виды психологического пространства

Используя разные *основания (критерии) группирования*, можно выделить и описать специфические виды психологического пространства. Основаниями для выделения упомянутых выше бытийного, жизненного, духовного, ментального и некоторых других видов пространства являются *различные сущностные компоненты человека*. Кроме того, виды социально-психологического пространства могут относиться к различным *сферам жизнедеятельности*. Данное основание позволяет выделить следующие виды пространства: деловое, трудовое, коммуникативное, образовательное, воспитательное и т. д.

Одним из возможных оснований классификации выступает *тип элементов* пространства. По этому критерию можно выделить пространство межличностных отношений, образованное значимыми в жизни личности людьми (как реально существующими, так и мысленно представляемыми). Индивидуальный и групповой субъекты включены также в пространство межгрупповых отношений, образованное различными по значимости для субъекта группами. Элементами пространства могут быть не только отдельные люди и группы, но и любые материальные и нематериальные объекты и явления (культурные и исторические события, идеи, представления, системы ценностей, идеалы, виды деятельности и отношений, ситуации и события и многое другое). Все эти явления в сознании субъекта могут быть взаимосвязаны, близки или далеки от него и друг от друга. Отношения к ним и между ними можно представить в виде N-мерного пространства, например пространства сфер жизнедеятельности (жизнезначимых сфер) или ценностного социально-психологического пространства, элементами которого являются различные системы социальных ценностей и идеалов, образцов и эталонов, норм и правил и т. д. Так, ценности другой эпохи могут быть психологически ближе индивиду, чем ценности современного ему общества или непосредственного социального окружения.

Еще одним основанием классификации социально-психологических пространств является *тип субъекта*, позволяющий говорить о пространстве личности, малой или большой группы, конкретного региона или общества в целом и т. д.

Можно выделить особые виды пространства, используя и другие основания для категориза-

ции, например *направления* или «*координатные оси*» пространства. В зависимости от выбранной «системы координат» можно выделить соответствующие ей виды пространства: доверия/недоверия, значимости/незначимости, авторитетности/неавторитетности, зависимости/независимости, ответственности/безответственности, а также функционально-ролевое, мотивационное и другие его виды. Перечень значимых «координатных осей» психологического пространства, несомненно, может быть дополнен еще целым рядом формально-динамических (наличие, частота, длительность взаимодействия и др.) и содержательных (любовь, конфликтность, нравственность и др.) характеристик отношений. «Осями» психологического пространства могут также выступать жизненные смыслы и принципы, ценности и идеалы, которые воплощают в себе значимые другие люди, явления и объекты. Важными измерениями пространства являются функции и роли, которые те или иные объекты выполняют в жизнедеятельности личности, а также потребности и интересы, которые удовлетворяются и достигаются в процессе взаимодействия. Значимость каждой из этих характеристик зависит от типа психологического пространства и от индивидуальных особенностей субъекта. В то же время можно выделить наиболее универсальные «координатные оси», или измерения психологического пространства.

Нередко в качестве конкретного измерения психологического пространства используется психологическая дистанция, которая в узком смысле рассматривается как «расстояние» по одной из «осей». Однако наше многолетнее исследование имплицитных представлений, критериев и факторов психологической дистанции, выполненное на представителях различных социальных групп, показало, что *психологическая дистанция есть особый вид одномерного психологического пространства, в котором все многообразие содержательных и формально-динамических характеристик отношений между субъектом и объектом «свернуто», редуцировано к одному измерению – психологически «близко – далеко».* Таким образом, психологическая дистанция как результат категоризации индивидом окружающего мира выполняет одну из своих основных функций – снижает когнитивную сложность окружающего мира и облегчает принятие связанных с ним решений (Журавлев, Купрейченко, 2003). *Психологическая дистанция – это интегральное отношение к объекту социального, материального или идеального мира, представленное в сознании индивида в пространственных, эмоционально окрашенных образах.*

Специальную задачу исследования представляет раскрытие *психологических механизмов редукции* всего многообразия отношений к какому-то одному показателю, например, к психологической дистанции. Существенная роль в этих механизмах,

вероятно, принадлежит различной значимости отдельных составляющих отношения и их пороговым значениям, превышение которых приводит к отнесению объекта к более удаленному «кругу» психологической дистанции. Эмпирические результаты показали, что для каждого выделяемого «круга» характерна своя иерархия и степень выраженности различных компонентов отношений. В результате специального исследования были выделены *основные критерии оценки* психологической дистанции личности с ее социальным окружением: надежность; приязнь; единство; уважение; принятие; взаимная ответственность, зависимость и контроль; взаимные обязательства; взаимный интерес; заинтересованность во взаимодействии субъекта и партнера; помощь в делах; непредсказуемость объекта; формальность и вынужденность контактов (там же, с. 190). Именно эти показатели интегрируются и редуцируются в оценку психологической дистанции, а следовательно, они сами являются значимыми «координатными осями» социально-психологического пространства субъекта.

Выполненные исследования психологической дистанции и анализ критериев ее оценки позволили предположить, что одним из универсальных «направлений» формирования (конструирования) субъектом социально-психологического пространства, критериями психологической близости/удаленности, а также детерминантами других составляющих отношения субъекта к значимым объектам выступают феномены *доверия и недоверия* к определенным людям или группам, выполняемым ролям или сферам жизнедеятельности, системам ценностей или социальных норм и т. д. Многие исследователи считают их *базовыми отношениями* личности и группы, или «*мета-отношениями*», интегрирующими ряд упомянутых выше критериев оценки взаимоотношений партнеров, таких, в частности, как надежность, единство, предсказуемость и др.

Доверие и недоверие, как отмечалось выше, могут выступать детерминантами других составляющих отношения субъекта к значимым объектам (отдельным людям, группам, явлениям и т. д.). Например, они могут оказывать влияние на формально-динамические характеристики этого отношения или на его содержательные элементы, которые также выступают «координатными осями» социально-психологического пространства (уважение, взаимная ответственность, зависимость, контроль и т. д.). Доверие и недоверие являются важнейшими показателями и критериями взаимоотношений различных элементов социально-психологического пространства, которые также могут служить причиной его изменения у конкретного субъекта. Например, если два человека, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, проявляют высокое недовере-

рие или антагонизм по отношению друг к другу, то он может быть вынужден пожертвовать своими отношениями с первым или вторым из них или обоими одновременно. Однако возможны и обратные процессы – потребность в сохранении стабильности социально-психологического пространства в целом и позиции конкретного человека в нем обуславливают неоправданно высокое доверие представителям ближайшего социального окружения и необоснованное недоверие «чужакам», но если оценивать это, конечно, с позиции объективно сложившейся конкретной ситуации.

Доверие и недоверие к определенным людям, группам, сферам жизни, системам ценностей, нормам, идеям и т. д. выражают не только текущее состояние отношений с этими объектами, но и направленность субъекта на интенсификацию, углубление отношений, сближение с ними или, напротив, на дистанцирование, избегание, нарушение отношений. В то же время отсутствие доверия к одному из включенных в пространство объектов может свидетельствовать о намерении личности сменить свое окружение, вид деятельности или жизненные цели. По сути, в доверии или недоверии проявляется направленность субъекта на сохранение или изменение существующей структуры социально-психологического пространства. По нашему глубокому убеждению, доверие и недоверие часто выступают выражением определенного отношения субъекта к миру, человечеству, окружающей социальной среде, отдельным группам или людям, а также выражением его позиции в системе ценностей, идеалов и норм общества. Это позволяет предположить, что доверие и недоверие тесно связаны с феноменом самоопределения субъекта. В широком смысле основные социально-психологические функции доверия и недоверия состоят в обеспечении социального самоопределения субъекта, его сосуществования и взаимодействия с окружающим миром. Таким образом, отдельные «координатные оси» социально-психологического пространства в определенной степени взаимосвязаны и взаимозависимы, а ключевыми измерениями этого пространства, в наибольшей степени связанными с другими измерениями, по нашему мнению, являются феномены доверия и недоверия.

В психологических исследованиях фигурирует еще ряд интегративных характеристик или ключевых измерений психологического пространства, таких как *значимость*, *референтность* и т. п. Нам представляются весьма перспективными эмпирические исследования содержания данных феноменов, их взаимосвязей с другими отношениями субъекта и регуляторной роли в его жизнедеятельности. Вероятно, в дальнейшем будут достаточно полно описаны основные «координатные оси» социально-психологического пространства, а также построена их иерархия для измерения различных

видов пространства у разных субъектов. Анализ составляющих компонентов, измерений и частных форм психологического пространства неизбежно подводит нас к вопросу о его месте в ряду смежных феноменов и понятий.

Место «психологического пространства» в системе понятий

Выше было отмечено, что в психологии существует целый ряд феноменов, близких по содержанию к психологическому пространству. Можно предположить, что, наряду с рассмотренными выше *более частными* (составляющими психологического пространства или его конкретными формами), должны также существовать *более общие* феномены, включающие психологическое пространство в качестве одного из своих элементов, а также феномены *рядоположенные*, выступающие независимыми составляющими более общих феноменов, наряду с психологическим пространством.

Пространство и время есть формы существования материи или сущего (по С. Л. Рубинштейну). Следовательно, «психологическое время» выступает категорией, рядоположенной «психологическому пространству», и его можно описать с помощью сходных формально-динамических характеристик (однородность, цикличность, продолжительность и т. д.). В качестве феноменов, более общих по отношению к психологическим времени и пространству, могут рассматриваться *психологический мир*, *психологическая реальность* или *бытие субъекта*. В свою очередь, перечисленные феномены необходимо разграничивать с объективной реальностью, окружающей действительностью, т. е. с *объективными условиями* существования субъекта.

Анализируя соотношение и специфику применения в психологическом лексиконе этих и других понятий, С. Л. Рубинштейн отмечал, что «бытие выступает как „мир“, если рассматривается „общающаяся“ друг с другом совокупность, система людей и вещей, совокупность вещей и явлений, соотносенных с людьми. Говоря иными словами, мир – это совокупность вещей и людей, в которую включается то, что относится к человеку и к чему он относится в силу своей сущности, что может быть для него значимо, на что он направлен» (Рубинштейн, 2003, с. 314). В наиболее краткой формулировке он определял «мир как бытие, преобразованное человеком и вбирающее в себя человека и всю совокупность отношений, с ним связанных» (там же, с. 404). К. А. Абульханова и А. Н. Славская отмечают, что С. Л. Рубинштейн понимает «мир» как действительность, которая «не субъективна, но является новым качеством природы, действительности в ее единстве с человеком, в своей преобразованности, сотворенности им» (Абульханова, Славская, 2003,

с. 32). И далее: «Человек как субъект объективирует в мире свою человеческую творческую сущность и вместе с тем на каждом шагу вступает в противоречие с этой – уже обособившейся от него – действительностью – и так становится субъектом жизни как процесса непрерывного изменения и сохранения, отрицания и развития, добра и зла, жизни и смерти. Включение в этот процесс человека как субъекта не отменяет его объективного характера: субъект вносит объективные изменения в процесс жизни» (там же, с. 32–33).

При таком понимании реального мира вполне уместным становится использование понятия «психологический мир» субъекта, который является результатом *освоения, осознания и осмысления* той объективной реальности, что возникает в ходе взаимодействия человека с окружающей действительностью. *Основное отличие* психологического мира от реального заключается в его *субъективизации*, что означает *преобразование* как самого мира, так и его образа, *наделение* его свойствами и закономерностями, соответствующими субъективно значимым жизненным принципам и смыслам, ценностям и идеалам, потребностям и интересам, целям и притязаниям, опасениям и ожиданиям и т. п., которые сами также формируются и изменяются в ходе взаимодействия субъекта с окружающей действительностью.

Изучение психологического пространства в контексте общего парадигмального развития исследований психологии человека

Следует отметить, что выполняемые в последние годы исследования различных видов психологического пространства хорошо вписываются в основные тенденции развития современной психологической науки в целом. В настоящее время не только усиливается исследовательский интерес к самоопределению индивидуального и группового субъекта, но и развиваются методологические основания исследований психологии человека, малых и больших социальных групп и общества в целом.

Во-первых, основные объекты психологического исследования все чаще рассматриваются в качестве сознательных и активных, самостоятельных и социально ответственных, способных к произвольной регуляции и рефлексии субъектов, имеющих значимые жизненные принципы и смыслы, ценности и цели жизнедеятельности, способных в соответствии с ними познавать и сохранять как самих себя, так и окружающий мир, а также развивать и преобразовывать себя, других людей и мир в целом. В последнем, прежде всего, состоит миропреобразовательная (в том числе созидательная, развивающая, разрушительная и др.) функция современного человека.

Во-вторых, общее движение наук о человеке (человекознания) привело современных исследователей к пониманию необходимости познавать и в полном объеме разрабатывать самый сложный комплекс нравственных и духовных компонентов личности и социальных групп, общества и даже человечества в целом. В связи с этим особо актуальными являются исследования пространства нравственных ценностей и других видов духовного пространства разных субъектов, а также анализ роли и функций нравственных характеристик других людей в формировании, функционировании и развитии социально-психологического пространства личности и группы. Выполненные в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН исследования позволяют считать нравственные качества основополагающими «осями» социально-психологического пространства большинства субъектов.

В-третьих, возрастает число исследований (и что особенно важно – конкретных эмпирических), посвященных комплексным, интегративным психологическим феноменам. К их числу относятся анализируемые, в том числе и в данной работе, социальное самоопределение, психологическое пространство, психологическая дистанция, отношения значимости, доверие/недоверие и т. д. Их анализ позволит выявить общие и частные закономерности формирования, функционирования (существования) и динамики интегративных психологических феноменов. Эмпирическое исследование категоризации социального окружения по степени психологической близости/удаленности (или психологической дистанции) является первым шагом в этом направлении.

В-четвертых, необходимо отметить возрастающее внимание исследователей к решению так называемой психосоциальной проблемы, т. е. изучению закономерных связей психических явлений и общественной жизни человека во всем ее многообразии. Конкретизация психосоциального подхода, причем в самых разных направлениях – это наметившаяся тенденция в современной психологической науке, которая в будущем будет иметь серьезные следствия и неизбежно приведет к принципиальным изменениям в самой структуре психологической науки. Психологическое пространство также является психосоциальным феноменом, поэтому к его исследованию, безусловно, применим данный теоретический подход.

В-пятых, все более насущно необходимым оценивается имеющий давние традиции в теоретических работах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой и других авторов подход к исследованию жизнедеятельности человека во временной перспективе, т. е. в единстве прошлого, настоящего и будущего. Данный подход предполагает учет целостности жизненного пути субъекта, т. е. относительной

устойчивости, преемственности и закономерной изменчивости его жизненных принципов и смыслов, ценностей и идеалов, норм и т. д. на различных стадиях жизни. Эта тенденция делает особо актуальными исследования динамики разных психологических феноменов индивидуального и группового субъекта (в том числе психологического пространства), особенно на протяжении длительного времени и на различных этапах жизненного самоопределения.

В-шестых, в качестве тенденции, характерной для комплексного изучения бытия человека, можно выделить психологический анализ этого бытия во всей его многоплановости и многогранности. Человек должен рассматриваться во всей сложности и многообразии его отношений с миром, а это предполагает изучение взаимодействия разных сфер жизнедеятельности (включая психологические пространства одного субъекта), в которых он выполняет различные роли, функции и имеет соответствующие им ценности, цели, ожидания, опасения и т. д. Многоплановость и многогранность бытия определяют противоречивость и амбивалентность многих психологических состояний, отношений и чувств человека. Интерес к жизнедеятельности личности и группы в условиях подобной «внутренней» нестабильности особенно усиливается в переходные, динамичные периоды жизни общества.

В-седьмых, в качестве актуальной тенденции, непосредственно связанной с изучением психологического пространства, можно выделить необходимость анализа жизнедеятельности, бытия человека как феноменов, включающих важные события не только его личной, частной жизни, но и жизни значимых для него людей, социальных групп, в том числе и больших. Именно социальные потребности и интересы, качество и образ жизни и т. п. отдельных людей и их сообществ, включенных в социально-психологическое пространство субъекта, могут в высокой степени определять его жизненные цели и ценности, ожидания и опасения, степень удовлетворенности жизнью и т. д. Следовательно, понять психологию современного человека возможно лишь при условии специального изучения постоянно расширяющихся границ его взаимодействия с окружающим миром.

Заключение

Перечисленным, уже проявившимся, а также некоторым недостаточно выраженным современным тенденциям в исследовании психологии человека в полной мере отвечает возрастающий в последние годы интерес к изучению психологического пространства самоопределяющегося субъекта. В концептуальных моделях и программах эмпирических исследований многих современных авторов можно отметить явный рост внима-

ния к ценностно-смысловым и духовно-нравственным компонентам личности и группы, усилению роли их субъектных свойств (самостоятельности, активности, ответственности, рефлексивности и т. д.), а также возрастание значимости самодетерминации социального поведения, по сравнению с влияниями окружающей среды и др. Последнее определяет особую актуальность исследования закономерностей формирования, функционирования и развития психологического пространства личности и группы.

На основании выполненного анализа можно сделать вывод, что в исследованиях *социального самоопределения* индивидуального и группового субъекта, а также близких ему феноменов и понятий более уместным является использование феномена и понятия «пространство», по сравнению с термином «среда» и его аналогами. В качестве нежесткого следствия, полезного современным исследователям процессов социализации и адаптации, идентификации и совладания, самоопределения и т. п. человека в социальной и экономической среде, целесообразно высказать следующее. Прежде чем сделать вывод о влиянии факторов социальной среды на сознание и поведение личности или группы – объекты психологического исследования, необходимо к ним подойти дифференцированно и выделить категории респондентов, по-разному воспринимающих и оценивающих значимость соответствующих факторов для своей жизнедеятельности. Важно установить, какое место различные элементы (компоненты) и факторы окружающего мира занимают в структуре уже сформированного социально-психологического пространства типичного представителя изучаемых групп, поскольку в сознании субъекта воспринимаемые компоненты среды опосредствуются, трансформируются, преломляются через сформированную собственную систему жизненных принципов и смыслов, ценностей и идеалов, принимаемых норм и правил, ожиданий и притязаний и т. д. Кроме того, необходимо выделить группы факторов и значимых объектов, нередко незаметных стороннему наблюдателю, уже или пока не существующих в действительности, а возможно, и совершенно нереальных, виртуальных, но занимающих важное место в психологическом пространстве субъекта и оказывающих существенное влияние на его жизнедеятельность и т. д.

Литература

- Абульханова К. А., Славская А. Н. Предисловие // С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 6–33.
- Бурмистрова-Савенкова А. В. Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства. Краснодар, 2006.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 180–181.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М., 2007.

Забродин Ю. М. Психологический анализ структуры отношений и динамики личности в социально-психологическом пространстве // Поликультурное пространство образования: Материалы международной научно-практической конференции / Отв. ред. О. Я. Емельянова. Воронеж, 2005. С. 20–29.

Забродин Ю. М. Социальное пространство в исследованиях личности // Социально-психологические аспекты адаптации и защищенности личности: Материалы международного научного семинара. Воронеж, 2005а. С. 15–18.

Клочко В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность–коммуникация–толерантность / Под ред. В. И. Кабрина. Томск, 2002. С. 30–44.

Клочко В. Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. Томск, 2004. С. 30–44.

Муравьева О. И. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах лич-

ности // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. Томск, 2004. С. 56–76.

Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М., 2005.

Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития: Учеб. пособие. М., 2005.

Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006.

Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М., 2005. С. 45–57.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.

Салихова Н. Р. Жизненное пространство личности в зависимости от барьерности или реализуемости ценностей // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Вып. 6. Тула, 2006. С. 149–165.

Соина И. А. Критерии значимости других в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // Психология образования: Культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 228–230.

Таранов Е. В., Грачев А. А., Гюппенен В. Н. Человек в производственной организации. Курган, 1981.

Фельдштейн Д. И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них // Мир психологии. 1996. № 3.

Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности // Избранные труды. В 2 т. Т. 2. М.–Воронеж, 2005.

РАЗЛИЧИЯ КРИТЕРИЕВ ДОВЕРИЯ ПАЦИЕНТОВ К МЕДИЦИНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СУБЪЕКТИВНОГО УРОВНЯ РИСКА

И. В. Изюмова (Москва)

Постановка проблемы

Современные исследования доверия в экономическом взаимодействии посвящены следующим проблемам: анализу роли доверия в поддержании партнерских отношений в предпринимательской деятельности; выявлению условий создания доверительной атмосферы в организации и, в частности, доверия работников и потребителей к организации; изучению характеристик работодателя, заслуживающего доверие или недоверие; рассмотрению нравственного поведения участников экономического взаимодействия и т. д. (Антоненко,

2003; Журавлев, Купрейченко, 2003; Журавлев, Позняков, 1993; Журавлев, Сумарокова, 1998; Изюмова, 2007а, 2007б; Киселева, 2006; Купрейченко, 2008; Купрейченко, Табхарова, 2007; Табхарова, 2008; Шихирев, 1998).

Актуальность проблематики доверия учреждениям здравоохранения обусловлена, в первую очередь, спецификой оказываемых услуг и актуализацией у клиентов лечебных учреждений специфических потребностей, в частности потребности в самосохранении. Организация наделена правом оказывать услуги определенно-

го вида и характера, обязана создавать условия для их исполнения и нести за это ответственность. Достижение положительного результата лечения зависит не только от организации лечебного процесса и условий, в которых он осуществляется, но, в первую очередь, от взаимодействия медицинского персонала и пациента, а также от целого ряда характеристик взаимодействующих сторон (Изюмова, 2007б; Kramer, Tyler, 1996; Mayer, Davis, Schoorman, 1995). Межличностное взаимодействие медицинского персонала и клиентов медицинских организаций является необходимым условием лечения, в ходе которого субъект доверия информирует объект доверия об изменениях в организме и связанных с этим проблемах, а затем выполняет указания, предписания, задания, разработанные объектом доверия.

Целью работы является выявление критериев доверия клиентов организации и медицинскому персоналу в зависимости от субъективной оценки степени риска.

Сбор материала проводился в медицинских организациях – частных и государственных. Всего в исследовании в период 2005–2007 гг. приняли участие 377 респондентов и 29 экспертов из сферы здравоохранения и социальной психологии.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

- 1) выявить характеристики образа организации, заслуживающей доверие у клиентов медицинских организаций;
- 2) построить факторную структуру критериев доверия клиентов медицинской организации;
- 3) выявить взаимосвязь между критериями доверия и субъективной оценкой риска для жизни у клиентов медицинских организаций;
- 4) провести группирование критериев доверия клиентов медицинской организации.

Для решения поставленных задач использован следующий *методический инструментарий*:

- авторская анкета для выявления имплицитных представлений клиентов медицинских организаций о доверии организации и медицинскому персоналу; характеристик образов организации и персонала, заслуживающих доверия;
- интервью для исследования критериев доверия пациентов медицинскому персоналу лечебно-профилактических учреждений;
- шкалы Лайкерта для определения характеристик организации, заслуживающей доверия в условиях отсутствия или наличия разной степени риска для жизни, здоровья;
- экспертный анализ для группирования критериев доверия организации с использованием метода обработки и сортировки Дж. Миллера;
- для обработки данных эмпирического исследования использованы методы семантическо-

го и контент-анализа, а также частотного, факторного и корреляционного анализа.

Концептуальные основы исследования доверия клиентов к организации

Теоретический анализ содержания доверия свидетельствует, что для него характерна уязвимость субъекта в том или ином отношении, в отличие от веры и уверенности (Антоненко, 2003). По мнению А. Б. Купрейченко, «доверие как психологическое отношение включает интерес и уважение к объекту или партнеру; представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним; эмоции от предвкушения их удовлетворения и позитивные эмоциональные оценки партнера; расслабленность и безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю, а также совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию». В свою очередь, «составляющими недоверия выступают: осознание рисков; чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможных результатов взаимодействия; настороженность и напряженность, а также готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность» (Купрейченко, 2008, с. 99).

Под организационным (институциональным) доверием «понимается доверие не по отношению к действиям, мотивам и убеждениям людей», а вера в основную идею организации, «доверие по отношению к процедурам, методам» ее работы (Киселева, 2006, с. 21).

Субъектами доверия могут быть индивид, группа, общество, организация; объектами доверия – индивид, группа, общество, институты власти, политические структуры, социальные явления и системы, организация, ее продукты и процессы деятельности, профессиональные роли (Luhmann, 1980).

Факторами, определяющими формирование доверия организации и ее оценки, являются особенности организации (характер, содержание и результаты деятельности) и социально-психологические характеристики ее клиентов.

Социально-психологические особенности клиентов организации являются внутренними условиями, определяющими доверие организации. Одним из них является особенность восприятия ситуации, в которой находится личность и прогнозирование ею будущих результатов взаимодействия с организацией. Мы предполагаем, что клиент, во-первых, может расценивать заблуждение и связанную с этим потребность в медицинских услугах как сопровождающуюся риском (Прохоров, 2004), во-вторых, в силу заболевания, отсутствия компетентности и других причин, он

не может реально оценить «измеримую неопределенность» (Солнцева, Корнилова, 1999).

Возможно, опасность для субъекта доверия может обуславливаться отсутствием у него достаточной информации для принятия решения или понимания особенностей и сложности социального обмена. Наличие негативного опыта взаимодействия с объектом доверия или невозможность адекватно реагировать на происходящее также затрудняют прогноз конечного результата. Субъективная оценка риска для жизни, здоровья является внутренним условием, актуализированным внешними обстоятельствами.

Организация исследования

Исследование критериев доверия клиентов организации проводилось в *три этапа*, на каждом из которых последовательно использовались методики, позволившие проводить предварительную оценку результатов и разрабатывать инструментарий, необходимый для проведения следующего этапа.

Пилотажное исследование (2005–2006) включало изучение представлений о феноменах «доверие» и «доверие к организации» методом словесных ассоциаций. В большинстве случаев смысловое содержание выявленных индикаторов свидетельствует об актуализации у клиентов лечебных учреждений потребности в улучшении физического и психологического состояния, т. е. самосохранении. Были выявлены общие и специфические характеристики, которые используют клиенты при формировании доверия к определенному объекту в зависимости от субъективной оценки значимости ситуации (Исюмова, 2007а).

На *втором этапе (2006)* решены две задачи: исследованы представления клиентов медицинских организаций о характеристиках лечебного учреждения и медицинского персонала, вызывающих у них доверие с помощью метода «Словесных ассоциаций», а также проанализированы ситуации взаимодействия с лечебным учреждением/медицинским персоналом, содержащие риск для жизни, здоровья. Для обработки данных использованы методы семантического и контент-анализа, сравнительный и частотный анализ, метод сортировки Дж. Миллера (Нестик, Исюмова, 2005).

Выявленные описания (ассоциации) объекта доверия (организации и персонала), отношений между субъектом и объектом, условий взаимодействия в дальнейшем мы будем именовать характеристиками. Характеристики, отражающие общие свойства одного из объектов, объединены в две группы показателей: доверия организации в целом и доверия персоналу организации в частности.

Доверие организации представлено несколькими подгруппами, описывающими ее показатели.

- *Надежность организации*: четкая организация работы; ответственность и авторитет лечебного учреждения.
- *Обеспеченность организации ресурсами*: комфортные условия для клиента; материально-техническое оснащение и применение современных технологий; наличие в лечебном учреждении квалифицированных специалистов.
- *Репутация организации*: имя (наименование, марка, бренд) организации; общественное признание, репутация лечебного учреждения, положительные отзывы об ее деятельности и результатах работы; рекомендации воспользоваться услугой данного лечебного учреждения.

Доверие персоналу организации представлено в работе следующими подгруппами показателей.

- *Надежность персонала*: его организованность, ответственность и авторитет.
- *Профессиональные качества персонала*: компетентность и стаж работы медицинского персонала, преданность работе и личный опыт.
- *Личностные характеристики персонала*: благожелательность, морально-этические качества, коммуникативные характеристики, привлекательность персонала, личностная зрелость.

На этапе *полевого исследования (2007)* выявлены представления клиентов о значимости характеристик медицинской организации при разном уровне риска для жизни, здоровья. По возрастному критерию половина респондентов представляет группу от 18 до 35 лет, четверть – от 36 до 50 лет, остальные – старше 50 лет. Число мужчин и женщин в выборке одинаковое. Все респонденты, принявшие участие в исследовании, имеют опыт взаимодействия с медицинскими организациями. Три четверти из них на момент опроса получали медицинские услуги различного вида: диагностические, терапевтические, хирургические, реабилитационные. Одна четверть респондентов не взаимодействовала с лечебными учреждениями в момент проведения исследования, но имела этот опыт не более 6 месяцев назад.

Оказание услуги в лечебных учреждениях сопровождается высокой степенью «медицинских рисков» для его персонала и пациентов, так как трудно прогнозировать результат врачебного решения – «никто не знает наперед, к каким последствиям оно может привести» (Новиков, Рахманин, Шашина, 2001; Солнцева, Корнилова, 1999). В данной работе под *риском* мы понимаем ухудшение качества жизни пациента, осложнения, смерть, которые *могут возникнуть* по объективным и субъективным причинам (тяжесть заболевания, оперативность и возможность оказания помощи) в результате взаимодействия с медицинским персоналом или его бездействия (Исюмова,

2007б; Нестик, Изюмова, 2005; Новиков, Рахманин, Шашина, 2001; Солнцева, Корнилова, 1999).

Оценка респондентами значимости характеристик доверия организации в разных ситуациях риска выполнялась с помощью 5-балльной шкалы. В качестве стимулирующего инструмента использованы задания следующего содержания: «Вспомните ситуацию взаимодействия с лечебным учреждением, не содержащую риск для жизни, здоровья. Оцените каждую характеристику по степени значимости для Вас при данной ситуации по 5-балльной шкале от „совершенно неважно“ до „очень важно“». Для оценки значимости характеристик при низком, умеренном и высоком уровнях риска содержание задания оставалось прежним, менялся лишь уровень риска, указанный в инструкции. Значимые различия характеристик доверия организации в ситуациях с разным уровнем риска устанавливались с использованием критерия Т Вилкоксона и χ^2 Фридмана. С помощью последнего критерия выявлено наличие значимых различий во всех ситуациях.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов свидетельствует об изменении степени значимости характеристик в условиях наличия или отсутствия риска (таблица 1).

При *отсутствии риска* для жизни в качестве «важных» выделены следующие характеристики организации из подгруппы «обеспеченность ресурсами»: «наличие медицинского персонала» и «материально-техническое оснащение» учреждения; «ответственность» и «организованность». В качестве «важных» характеристик персонала организации выделены: «компетентность» из подгруппы «профессиональные качества персонала»; «ответственность» из подгруппы «надежность персонала»; «честность» и «образованность» из подгруппы «личностные качества персонала».

В ситуации *низкого риска* значимость всех характеристик увеличилась. Отмечено возрастание показателей характеристик, выделенных при отсутствии риска. К списку «важных» присоединились следующие характеристики: «применение современных технологий» и «организованность» медицинского персонала. При низком уровне риска не имеют значимых различий такие характеристики, как «внешний вид медицинского персонала», «способность вызывать симпатию», «честность».

При *умеренном* уровне риска также отмечено возрастание значимости характеристик от 0,2 до 0,4 и включение в список «важных» следующих из них: «умение устанавливать контакт», «внимательность», «проявление заботы».

Субъективная оценка риска как *высокого* вновь поднимает показатели на 0,3–0,4, при этом ряд характеристик достигают значения «очень важно»:

Таблица 1
Показатели субъективной значимости характеристик объекта (организации и медицинского персонала) в связи с доверием ему

Характеристика объекта	Уровни риска			
	ОР	НР	УР	ВР
Наличие специалистов в л/у	3,207	3,264	3,537	3,752
Ответственность организации	3,190	3,231	3,566	3,818
Ответственность м/п	3,186	3,260	3,471	3,731
Материально-техническое оснащение л/у	3,099	3,240	3,533	3,752
Образованность м/п	3,058	3,091	3,277	3,434
Честность м/п	3,008	3,029	3,103	3,215
Четкая организация работы л/у	3,008	3,343	3,628	3,847
Компетентность м/п	3,004	3,364	3,740	3,897
Доброжелательное отношение м/п к пациентам	2,971	2,909	2,967	3,103
Умение доступно объяснять	2,950	2,971	2,979	3,182
Организованность м/п	2,913	3,103	3,372	3,636
Применение современных технологий в л/у	2,913	3,182	3,525	3,702
Внимательность м/п	2,897	2,955	3,194	3,372
Умение м/п устанавливать контакт	2,793	2,851	3,099	3,128
Порядочность м/п	2,773	2,826	2,955	3,174
Проявление заботы	2,669	2,810	3,079	3,302
Интеллигентность м/п	2,587	2,624	2,814	2,893
Внешний вид м/п	2,529	2,467	2,525	2,574
Положительные отзывы о результатах работы л/у	2,475	2,562	2,843	3,074
Репутация л/у	2,471	2,562	2,773	2,913
Умение м/п облегчить состояние беседой	2,426	2,653	2,955	3,107
Комфортные условия	2,421	2,669	2,855	3,054
Положительные отзывы о деятельности л/у	2,384	2,459	2,698	2,930
Преданность работе м/п	2,368	2,492	2,835	3,070
Бескорыстие м/п	2,351	2,426	2,607	2,665
Авторитет л/у	2,306	2,492	2,773	2,975
Способность вызывать симпатию	2,293	2,372	2,426	2,537
Авторитет м/п	2,227	2,475	2,723	2,996
Общественное признание л/у	2,215	2,405	2,657	2,785
Стаж работы персонала	2,161	2,426	2,645	2,917
Личный опыт персонала	2,153	2,256	2,591	2,756
Рекомендации воспользоваться услугой л/у	2,107	2,260	2,492	2,645
Жизнерадостность м/п	1,988	2,074	2,331	2,545
Жизненная мудрость м/п	1,959	2,215	2,521	2,719
Узнаваемость лечебного учреждения	1,860	2,091	2,372	2,426

Примечание: Полу жирным шрифтом выделены значимые характеристики; л/у – лечебное учреждение; м/п – медицинский персонал; ОР – субъективно отсутствует риск; НР – субъективно низкий уровень риска; УР – субъективно умеренный уровень риска; ВР – субъективно высокий уровень риска.

«компетентность» (3,97), «четкая организация работы» (3,84) и «ответственность» организации (3,81). Как «важные» определяются при высоком риске характеристики, ранее оцениваемые на уровне «скорее важно»: «доброжелательное отношение», «умение доступно объяснять», «порядочность».

Выявлено, что с ростом субъективной оценки уровня риска для жизни средние значения характеристик доверия организации изменяются в интервале от 0,1 до 1,0, что подтверждает гипотезу о наличии связи между уровнем риска и значимостью характеристик доверия лечебному учреждению.

Подвергается изменениям и качественный состав характеристик, и их структура. Результаты указывают на свойство гибкости (изменчивости) феномена доверия в различных условиях и ситуациях.

Следующей задачей исследования выступало группирование критериев доверия пациентов медицинской организации. Решение о проявлении доверия к объекту возникает на основе сформированных критериев, понимаемых как «поведенческие проявления и рабочие результаты», которые, согласно мнению компетентных (опытных наблюдателей), составляют необходимые «стандарты совершенства», «факторы, определяющие „хорошее исполнение работы“» (Шнайдер, Шмит, 2004). Мы разделяем позицию Н. А. Бабаевой, определяющей критерий как «эталонный признак, на основании которого производится оценивание реального процесса. Показатель выступает по отношению к критерию как частное к общему, поэтому каждому критерию соответствует несколько показателей» (Бабаева, 2004, с. 4). Показатель, на наш взгляд, отражает качественную и/или количественную характеристику оцениваемого объекта.

При группировании критериев по количественному показателю использованы результаты оценки значимости характеристик для клиентов лечебных учреждений при разных условиях риска (полужирным шрифтом выделены значимые характеристики) (таблица 1). Для оценки значимости применялась 5-балльная шкала, где словесному выражению «совершенно неважно» соответствовало значение «0», а «4» – «очень важно». Отбор характеристик проводился по средним значениям и с учетом возможных погрешностей.

Группу «очень важных» критериев составляют характеристики доверия организации со средними значениями от 3,5 до 4,0.

В группу «важных» критериев входят характеристики со значениями от 2,5 до 3,49; «скорее важных, чем неважных» – характеристики со значениями от 1,5 до 2,49.

К критериям с оценкой «скорее неважны, чем важны» относятся характеристики с оценками 0,5 до 1,49.

В ситуации *отсутствия риска* ни одна из характеристик доверия лечебному учреждению из общего перечня не получила оценку «очень важно» (таблица 1). «Важными» в данной ситуации признаны следующие характеристики: «наличие персонала в организации»; его «компетентность»; «материально-техническое оснащение лечебного учреждения»; «доброжелательное отношение», «проявление заботы», «внимательность» персонала; его «честность» и «порядочность»; «умение устанавливать контакт» и «умение доступно объяснять»; «внешний вид» медиков.

С возрастанием субъективного *риска до низкого уровня* резко повысилась значимость характеристик, относящихся к категории профессиональной компетентности персонала и его организованности, процессам организации работы лечебного учреждения, его материально-техническому обеспечению и применению современных технологий. Для оценки доверия организации при низком уровне субъективного риска в качестве характеристик дополнительно используются положительные отзывы о деятельности и оценки репутации учреждения. Возросла значимость комфортных условий при оказании услуги, а также умения персонала облегчать состояние пациента беседой. Отмечено снижение значимости характеристики «внешний вид персонала» до уровня «скорее важно, чем неважно».

При *субъективно умеренном риске* для жизни, здоровья клиенты медицинских организаций обращают внимание на оценку работы организации другими клиентами, комфортность оказания услуг. Среди личностных качеств персонала дополнительно выделяют следующие характеристики: «личный опыт персонала», его «личностная зрелость», «преданность профессии», «бескорыстное отношение к пациентам», а также репутационные показатели. «Очень важными» характеристиками признаются «четкая организация работы» и «компетентность персонала».

При *субъективно высоком риске* для здоровья учитывается большее количество характеристик. Список расширился за счет таких «важных» характеристика, как «преданность персонала профессии», его «коммуникативные качества», «авторитет организации и персонала». «Очень важными» признаются характеристики из подгруппы «обеспеченность ресурсами»: «наличие персонала», «материально-техническое оснащение лечебного учреждения», «применение современных технологий». Из подгруппы «надежность» в их число вошли «организованность» и «ответственность» как организации, так и персонала, «компетентность персонала». Из общего перечня только одна характеристика – «узнаваемость лечебного учреждения» – не получила оценку «важно» при субъективно высоком риске.

Проведенный анализ характеристик доверия

организации с учетом средних показателей указывает на различия в оценке их значимости при разных условиях. Значимыми характеристиками доверия медицинским организациям, независимо от субъективного уровня риска, являются характеристики, относящиеся к категории «надежность» организации: «ответственность», «четкая организация работы лечебного учреждения» и «обеспеченность ресурсами» (персоналом, материально-техническим оснащением).

В подгруппе «надежность» персонала характеристики «ответственность», «организованность» занимают высшие позиции. «Компетентность» (из подгруппы профессиональных качеств персонала), «честность и порядочность (из подгруппы морально-этических качеств), «коммуникативные качества» и «образованность» также имеют высокую оценку. Часть характеристик приобретает значимость только при субъективно умеренном и высоком риске для клиентов – «преданность работе», «комфортные условия», «умение доступно объяснять и облегчать психологическое состояние пациента беседой», «положительные отзывы о результатах работы лечебного учреждения», «доброжелательное отношение персонала к клиентам».

Выводы

1. Определены общие и специфические характеристики организации, вызывающие доверие у ее клиентов. Организационное доверие основывается на характеристиках организации и ее персонала.

Показателями надежности организации (учреждения) являются: *ответственность, организованность, обеспеченность ресурсами, общественное признание.*

Общими характеристиками группы специалистов признаются: *квалификация, репутация, деловые и этические качества.*

Общими характеристиками персонала признаются *компетентность, опыт работы, коммуникативные и этические качества.*

Медицинский персонал оценивается по следующим характеристикам: *«ответственность», «организованность», «профессионализм», «благожелательность», «честность», «коммуникативные навыки», «общественное признание».*

2. Определены критерии доверия медицинским организациям. Выделен их качественный состав и количественные оценки значимости в ситуациях различного субъективного уровня риска. Состав и структура критериев доверия медицинским организациям определяется субъективной оценкой уровня риска и/или видом деятельности учреждения. Критериями доверия медицинской организации, независимо от оценки риска, являются: *обеспеченность ресурсами (трудовыми, материально-техническими), управленческие способности, ответственность административно-*

го состава и персонала организации, профессиональная компетентность и личностные качества персонала.

3. Выделена специфика взаимодействия между медицинской организацией и клиентом. Субъект доверия подчиняется установленным правилам объекта доверия и находится в зависимости от него (организации). В основе успешного лечения – передача полной информации объекту доверия и исполнение его предписаний субъектом. Субъект доверия придает высокую значимость ответственности объекта доверия за результаты работы. Эмоциональный компонент не является обязательным элементом организационного доверия, но всегда присутствует при взаимодействии с медицинской организацией.

Когнитивный компонент доверия медицинской организации и ее персоналу включает элемент информации о наличии фактора опасности. Риск для жизни, здоровья актуализирует значимость характеристик доверия организации. Субъективная оценка уровня риска, опасности прямо пропорционально влияет на значимость характеристик доверия организации, оказывающей медицинские услуги. При осознании риска (опасности или ущерба) увеличивается количество характеристик и их значимость для оценки доверия организации.

Заключение

Исследование критериев доверия организации в различных условиях позволило наметить общую структуру характеристик, которые в будущем могут быть использованы в качестве методического инструментария для оценки уровня доверия к участникам экономического взаимодействия и между ними, а также институционального доверия.

Нам представляется, что полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности государственными службами социальных сфер, так как указывают на «проблемные» зоны. Маркетинговые и PR-службы могут привлечь во внимание специфическое отношение потребителей разных услуг к рекламе, показателям репутации и информационным сообщениям. Компании могут использовать результаты исследования для разработки тренинговых программ регулирования отношений с клиентами.

Литература

Антоненко И. В. Социально-психологическое исследование феномена доверия в сфере деловых отношений. М., 2003.

Бабаева Н. А. Оценка продуктивности использования методов саморегуляции в акмеологической практике: Учебно-метод. пособие. М., 2004.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003.

Журавлев А. Л., Позняков В. П. Социально-психологические трудности развития малого бизнеса в России // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 6. С. 23–34.

Журавлев А. Л., Сумарокова В. А. Доверие предпринимателей к разным видам организаций: региональные особенности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М., 1998. С. 258–272.

Изюмова И. В. Доверие организации в представлениях клиентов лечебных учреждений // Материалы IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». 2007а. С. 196–197.

Изюмова И. В. Социально-психологические проблемы формирования доверия между организацией и ее клиентами // Материалы II международного конгресса «Психология и социология в бизнесе: актуальные проблемы современности». Минск, 2007б. С. 165–167.

Киселева С. В. Характеристики организации, заслуживающей доверие, в представлениях молодежи. М., 2006.

Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008.

Купрейченко А. Б., Табхарова С. П. Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. Т. 28. № 2. 2007. С. 55–68.

Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. Программы и структура поведения: Методические рекомендации для слушателей «НЛП в бизнесе». М., 2000.

Нестик Т. А., Изюмова И. В. Социально-психологический анализ доверия к медицинским учреждениям: Сборник научных работ студентов, аспирантов, преподавателей / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2005. С. 208–213.

Новиков С. М., Рахманин Ю. А., Шашина Т. А. Современные проблемы и перспективы научных исследований по комплексной оценке риска нарушений состояния здоровья человека при воздействии факторов окружающей среды // Итоги и перспективы научных исследований по проблеме экологии человека и гигиены окружающей среды / Под ред. Ю. А. Рахманина. М., 2001.

Прохоров А. О. Системный анализ психического состояния. Психология состояний / Под ред. А. О. Прохорова. СПб., 2004. С. 141–153.

Солнцева Г. Н., Корнилова Т. В. Риск как характеристика действий субъекта. М., 1999.

Табхарова С. П. Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Шихурев П. Н. Взаимное доверие как основа деловой этики // Доверие – ключ к успеху экономических реформ: Материалы круглого стола. М., 1998.

Шнайдер Б., Шмитт Н. Персонал для организации: научный подход к поиску, отбору, оценке и удержанию сотрудников / Пер. с англ. под ред. Н. В. Гришиной и М. Б. Курбатовой. СПб., 2004.

Luhmann A. Trust and Power. N. Y., 1980.

Mayer R. C., Davis J. H., Schoorman F. D. An Integrative Model of Organizational Trust // Academy of Management Review. 1995. V. 20. P. 709–734.

Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research / Eds R. M. Kramer, T. R. Tyler. Thousand Oaks, 1996.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЕНЬШИНСТВ МОЛДОВЫ (НА ПРИМЕРЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА)

И. И. Кауненко (Кишинев)

Постановка проблемы

Феномен идентичности, как социальной, так и личностной, привлекает внимание специалистов из различных областей психологии – возрастной, социальной, этнической. Это связано с социальным запросом общества – необходимостью определения себя в мире в условиях социальной неопределенности, требующей от человека «множественности» видения, наличия позитивных чувств (принятия, интереса, любопытства), поведенческой активности при столкновении со сложными жизненными ситуациями (Белинская, 2006).

Как устоять в ситуации радикальных социальных изменений и совладать с субъективно переживаемой неопределенностью? Одной из групп поддержки является этническая группа, которая устойчива во времени и характеризуется стабильностью состава, где каждый человек обладает определенным этническим статусом. Важной функцией этноса в современном обществе также является то, что он служит своеобразным «информационным фильтром», позволяющим людям идентифицировать себя с определенной социальной группой и ориентироваться на ее нормы и ценности, вопреки, постоянно изменяющемуся

ся социальному окружению (Сусоколов, 2006, с. 211).

В последнее время проблеме этнической идентичности посвящен целый ряд исследований, в которых рассматриваются различные ее аспекты:

- становление этнической идентичности (Стефаненко, Романова, 1994; Стефаненко, 1988, 1999; Баклушинский, Орлова, 1998; Левкович, Кузмикайте, 1992);
- трансформация этнической идентичности (Лебедева, 1995, 1997; Мулдашева, 1991; Стефаненко, Шлягина, Ениколопов, 1993; Стефаненко, 1999; Науменко, 1997, 2005; Павленко, 1999; Губогло, 1999; Лебедева, Татарко, 2004; Бухарева, 2005);
- взаимосвязь этнической идентичности и толерантности (Лебедева, 2002; Козлова, 2004; Лебедева, Татарко, 2005; Гаюрова, 2002);
- влияние модернизации образа жизни на трансформацию этнической идентичности (Лебедева, Татарко, Козлова, 2006).

Особый интерес представляют многолетние исследования Н. М. Лебедевой по проблеме толерантности, аккультурации русских в ближнем зарубежье; работы Т. Г. Стефаненко по генезису становления этнической идентичности, выявлению факторов ее формирования; проведенное Г. У. Солдатовой изучение трансформации этнической идентичности в ситуациях межэтнической напряженности.

Сегодня в Республике Молдова, как и в других государствах ближнего зарубежья, этническим меньшинствам необходимо сохранить (сформировать) позитивную этническую идентичность как основу интеграции в общество.

Особенностями этнической жизни Молдовы являются: (1) изменение этнополитических статусов этнических групп; (2) поиск новой, адекватной реальности, этнической, культурной идентичности представителями «титulyного» этноса и этническими меньшинствами; (3) рост межэтнической напряженности вплоть до проявления межэтнической нетерпимости. Все это определяет необходимость формирования общегражданской идентичности и установок мультикультуризма для сохранения этнического мира (Лебедева, 2002, с. 10).

На постсоветском пространстве в новых государствах происходит процесс межгруппового «примеривания», в период государственного строительства устанавливается система этнических статусов, происходит формирование установок на толерантное или интолерантное взаимодействие этнических групп, формирование стратегий аккультурации. *Социальная система продолжает оставаться в динамическом состоянии неопределенности, которая характеризуется непредсказуемостью* (субъективной невозможностью прогно-

за ее развития, вероятности возникновения тех или иных событий), *множественностью* (субъективным наличием множества возможностей, вариативностью выборов, решений и интерпретаций), *неконтролируемостью* (субъективной невозможностью контролировать развитие событий) (Белинская, 2006, с. 12).

Молдову отличает ряд социально-политических особенностей.

1. Республика является единственным государством на постсоветском пространстве, которое граничит с родственным государственно-этническим образованием – Румынией. Данный факт не может не оказывать влияния на этнические процессы в стране. Так, титульный этнос расколот на прорумынскую часть и промолдавскую. При этом и та, и другая, по своему реальному содержанию – *это преимущественно носители этнокультурных ориентаций.*

2. Молдова представляет собой уникальную этноконтактную зону исторического пограничья между романским и славянским миром, а также уникальнейший стык романской, славянской и тюркской культур на предельно малом географическом пространстве.

В северной части Молдовы и Левобережья, наряду с титульным этносом (молдаване – 75,8%), наиболее многочисленны поселения украинцев. Они являются, по данным новой переписи 2004 г. (без учета Приднестровья), по численности второй после молдаван этнической группой (8,4%). Исторические корни части местного украинского населения уходят в прошлое славянских племенных союзов тиверцев, уличей и белых хорватов, населявших Пруто-Днестровское междуречье и Левобережное Поднестровье. Украинцы, официально именуемые в русской историографии XIX в. «малороссами», – по преимуществу позднейшие переселенцы из Украины в XVI–XIX столетиях. Значительный масштаб получила трудовая миграция украинского населения уже в годы Советской власти. Длительные исторические контакты и добрососедские отношения двух народов, проживающих на одной территории, привели к формированию толерантного отношения между ними. Подтверждением этого, в частности, являются многочисленные межэтнические браки между молдаванами и украинцами.

Болгары проживают на юге Молдовы, в Тараклийском уезде (1,9%). Предки сегодняшних болгар расселились здесь в конце XVIII в., спасаясь от османского угнетения. Болгары-переселенцы XVIII – первой половины XIX в. заложили основы современной болгарской диаспоры Молдовы и Украины. Они адаптировались на новом месте, активно включаясь в общественную и культурную жизнь Бессарабии (Червенков, 2001). В настоящий период в республике введено преподавание болгарского языка и основ болгарской истории и литературы

в школах с компактным болгарским населением. Одновременно были открыты болгарская средняя школа им. Василя Левского в Кишиневе, педагогический колледж и университет в Тараклии.

Русские проживают в центральной части, и для них характерен дисперсный тип расселения. В отличие от Украины, Латвии и Эстонии, в Молдове русские не являлись крупнейшей группой. Они составляют сейчас 5,9% населения. *Но исторически в Молдове полиэтническая общность формировалась на основе русского языка и культуры.*

Гагаузы – народ, проживающий на юге Молдовы и составляющий 4,4% общего населения страны. До настоящего времени идут дискуссии об этнической истории гагаузов. Основная масса исследователей относит гагаузов к тюркским племенам: огузам, печенегам, половцам и др., *перекочевавшим в Средние века с Причерноморских земель на Балканы.* Переход к оседлости, распространение православия и влияние южнославянской культуры на гагаузскую привели к формированию гагаузской народности. Другая группа специалистов придерживается мнения, что гагаузы являются болгарскими с турецкими корнями. Последнюю точку зрения, в частности, занимает официальная болгарская историография. У гагаузов отсутствует «историческое» государство; они сформировались как этнос на территории Молдовы. В Гагаузии они составляют 78,8% населения автономии. Гагаузский язык (единственный в Молдове) принадлежит к тюркской языковой группе, в отличие от других языков населения. В Гагаузской автономии (Гагауз Ери) введено три официальных языка: гагаузский, молдавский и русский. 19 августа 1990 г. была провозглашена Гагаузская Молдавская республика. В октябре противостояние между Кишиневом и Гагаузией вылилось в попытку силами волонтеров сорвать выборы в Верховный совет Гагаузии. Политическая воля и здравый смысл взяли вверх, и Молдове удалось избежать еще одного кровопролития. В 1994 г. совместно с руководством Гагаузской республики был выработан компромиссный вариант Закона об особом правовом статусе Гагаузии (Гагауз Ери). 23 декабря Парламент Молдовы обсудил законопроект и при участии представителей Гагаузии (Гагауз Ери) принял его.

3. В настоящее время в Молдове произошло разделение населения на две большие группы: первую называют то *молдоязычной*, то *румыноязычной* (в зависимости от политической ориентации и подходов к проблеме), другую характеризуют как *русскоязычную*. Помимо этнических русских, во вторую группу включаются также часть представителей титульного этноса, русскоговорящие болгары, гагаузы, украинцы и другие этнические группы.

Русскоязычное население характеризуется, прежде всего, тем, что русский язык выступает

для него в качестве родного либо второго базового языка, наряду с родным. В то же время принадлежность к другой национальности, а также среда обитания – полилингвистическое и поликультурное окружение – наложили особый отпечаток на самосознание этой категории населения.

4. Важным фактором, оказывающим влияние на этническое самоопределение в новых условиях, был разный опыт межгруппового сосуществования, адаптации. Русские всегда были малочисленной, но высокостатусной группой. Практически все этнические группы владели русским языком и были в той или иной мере биэтничны.

Теоретические основы исследования

Приступив в 1998 г. к рассмотрению этнической идентичности, мы ориентировались на теоретико-эмпирические исследования российских психологов по изучению генезиса этнической идентичности, определению факторов, влияющих на ее формирование (Стефаненко, 1999); исследованию феномена межэтнической напряженности с новых методологических позиций (Солдатова, 1998); выявлению особенностей аккультурации русских в новых государствах на постсоветском пространстве, механизмов построения новых идентичностей, факторов, определяющих выход из кризиса социальной идентичности, причин и мотивов миграции (Лебедева, 1997).

Опираясь на концептуальные положения Т. Г. Стефаненко, работающей в русле конструкционистского подхода, мы определяем *этническую идентичность* как один из ключевых конструктов, возникающих в процессе субъективного отражения и активного построения индивидом социальной реальности. Поэтому этническую идентичность мы рассматриваем как результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов, *переживания* отношения «Я» и этнической среды – своего тождества с одной или несколькими общностями и отграничения от других. Этническая идентичность индивида формируется в рамках определенной *культуры* в процессе *межэтнического взаимодействия*, но относительно самостоятельна и от того, и от другого.

Структуру этнической идентичности составляют два основных компонента – *когнитивный* (самоидентификация, содержание авто- и гетеростереотипов; представления о «дистанции» между своей и релевантных ей этнических группами) и *аффективный* (чувство принадлежности к этнической общности; выраженность внутригруппового фаворитизма; направленность этнических стереотипов).

Определение понятия «этнические меньшинства» носит на сегодняшний день достаточно размытый характер и требует дальнейшего

как теоретического анализа и осмысления, так и эмпирического исследования в новых условиях (образования государств на постсоветском пространстве). Под этническими меньшинствами мы понимаем группу граждан государства, сохраняющую отличные от основного населения признаки своей идентичности – культуру, традицию, религию и язык – и стремящуюся сохранить свою самобытность.

Мы также исходим из положения о том, что как титульному этносу, так и этническим меньшинствам необходим процесс взаимного «согласования конкретных установок, норм поведения, стереотипов восприятия членами друг друга» (Берри, 2005).

В 2004–2006 гг. было проведено эмпирическое исследование, *целью* которого являлось изучение этнической идентичности юношей и подростков.

Описание выборки

Выборка включала 558 чел. и состояла из школьников, лицеистов в возрасте 16–18 лет (358 чел.) и студентов в возрасте 18–24 года (200 чел.), проживающих в Кишиневе, Комрате (Гагауз Ери), Тараклие, Рыбнице (Приднестровье). Исследуемые этнические группы – молдаване (румыны), русские, украинцы, гагаузы, болгары.

В процессе исследования были выдвинута гипотеза, что психологические особенности этнической идентичности подростков и юношей будут определяться группой принадлежности – титульного этноса или этнического меньшинства. На характер этнической идентичности влияют особенности этноконтактной среды. Юноши титульного этноса будут воспринимать социальную ситуацию как более стабильную, сравнительно с этническими меньшинствами.

В соответствии с целью и гипотезой в ходе исследования решались следующие задачи:

- выделить и исследовать компоненты этнической идентичности;
- выявить иерархию этнических предпочтений;
- раскрыть особенности этнической идентичности титульного этноса, проживающего в разных этноконтактных средах, его установку на межгрупповое взаимодействие.

На этапе обследования студентов в 2006 г. дополнительно были изучены: субъективная культурная дистанция; удовлетворенность смыслом жизни; чувства, связанные с этнической принадлежностью; система культурно-ценностных ориентаций.

Методический инструментарий

1. Основной методикой исследования *этнических стереотипов* был «Диагностический тест отношений» (ДТО) (Солдатова, 1998), позволя-

ющий измерить следующие параметры этнических стереотипов: *амбивалентность, выраженность и направленность*.

2. Исследование *аффилиативных тенденций* проводилось с помощью методики «Этническая аффилиация» (Солдатова, Рыжова, 1998), в которую включены три критерия аллоцентрического типа личности, выделенные Г. Триандисом: подчинение индивидуальных целей групповым; выраженная идентификация со своей этнической группой; восприятие себя как части группы, а группы – как продолжения самого себя.
3. Показателями *валентности этнической идентичности* являлись чувства, связанные с этничностью (Лебедева, 1997, с. 284).
4. Для изучения *групповых ценностных ориентаций* в пределах психологической универсалии «индивидуализм–коллективизм» применялась методика «Культурно-ценностный дифференциал» Г.У. Солдатовой (1999). Выявление указанных характеристик осуществлялось относительно различных видов направленности жизненной активности: ориентации на группу; ориентации на власть; ориентации друг на друга; ориентации на изменения. Учитывались *выраженность и процент выбравших* то или качество по каждой группе.
5. Для исследования *системы этнических предпочтений* применялся «Цветовой тест отношений» (Бороноев, Павленко).
6. Выявление *степени приемлемости иноэтнических групп, их социальных позиций* проводилось при помощи «Шкалы социальной дистанции» (в модификации Л. Г. Почебут) (2002).
7. Для исследования *субъективной культурной дистанции* применялась «Шкала культурной дистанции» (разработанная в ИЭА РАН).
8. Восприятие подростками и юношами социальной ситуации (стабильность/нестабильность; возможности адаптации к ней; построение прогноза собственного поведения) изучались с помощью опросника «Методика изучения восприятия подростками стабильности мира» Е. М. Дубовской, Т. Г. Стефаненко (см. Стефаненко, 1999).
9. *Удовлетворенность смыслом жизни* измерялась с помощью методики Дж. Крамбо, адаптированной В. А. Ядовым и К. В. Муздыбаевым (краткий вариант) (см. Лебедева, 1993).

Таким образом, исследовались следующие компоненты этнической идентичности этнических меньшинств и титульного этноса (молдаван): этнические стереотипы; этноаффилиативные мотивы; чувства, связанные с этнической принадлежностью; культурно-ценностные ориентации; система этнических предпочтений. Помимо этого, была изучена культурная дистанция и социальная дистанция между этническими группами.

Мы исходили из того, что социальная и культурная дистанции представляют собой установку на взаимодействие с другими этнокультурными общностями, интеграцию с ними или обособление от них. Эмпирические данные, характеризующие социальную и культурную дистанции, являются также отражением характера межгрупповых отношений – их толерантности либо интолерантности.

Для оценки доминирующего типа направленности стереотипов, по методике ДТО, применялся Т-критерий Вилкоксона. При обработке данных использовались угловой критерий Фишера и кластерный анализ.

Результаты исследования

Исследуя этнические стереотипы, мы сопоставляли:

- авто- и гетеростереотипы исследуемых групп (молдаван, русских) для *определения близости этнических групп*;
- образ «Я» и автостереотип для определения идентификации с группой на *личностном уровне*;
- образ «Я» и гетеростереотип молдаван и русских для определения уровня *этнической дифференциации, на личностном уровне*.

Установлено, что во всех группах преобладали *позитивные автостереотипы*. Слабо выраженный отрицательный гетеростереотип молдаван обнаружен у русских, украинских, болгарских *школьников* и у русских, гагаузских *студентов*.

Выявлена идентификация со своей группой на *личностном уровне* у молдавских школьников Приднестровья и Гагаузии, русских и украинских школьников и студентов ($p \leq 0,01$).

На *личностном и групповом* уровнях представители всех этнических групп (как школьники, так и студенты) демонстрировали дифференциацию с *титულным этносом*. На *групповом уровне* восприятие русских как наиболее близкой группы выявлено у гагаузских школьников, украинских и болгарских школьников и студентов. На *личностном уровне* русских воспринимают как близкую группу украинские школьники и студенты, болгарские школьники и гагаузские студенты.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют об определенном уровне *биэтничности с русским этносом* у болгар, гагаузов и украинцев, причем *наиболее стойким он остается у украинцев*. Высокий уровень идентификации со своей этнической группой у русских, украинцев, молдаван (Приднестровья, Гагауз Ери) говорит о тенденции к идентификации по типу гиперидентичности и актуальности этнической компоненты при построении Я-концепции.

Исследование *аффилиативных мотивов* у представителей этнических групп показало, что ста-

бильно высокий уровень групповой принадлежности свойственен *молдаванам и гагаузам* (школьники и студенты) как при внутригрупповом сравнении, так и на межгрупповом уровне. Стремление к групповой принадлежности особенно характерно для *молдаван Гагаузии* (поскольку в Гагаузии гагаузы составляют 78,8% населения автономии, молдаване субъективно воспринимают себя как меньшинство, чем, возможно, и обусловлен столь высокий уровень стремления к аффилиации) и Приднестровья. Превалирование аффилиативных тенденций у подростков и юношей молдаван и гагаузов объясняется тем, что в настоящее время происходит активное возрождение данных этнических групп. Сегодня, в период становления государственности Молдовы, титульный этнос переживает политический и общественно-социальный подъем.

Создание на юге Молдовы территориально-автономного образования Гагаузии (Гагауз Ери), введение в школах гагаузского языка и литературы, открытие университета в Комрате, интенсивные научные исследования в области гагаузоведения и истории края, несомненно, способствует этническому возрождению.

Превалирование стремлений к групповой принадлежности также выявлено у *болгарских студентов*. Их изучение осуществлялось в Тараклии – месте компактного проживания болгар.

Была выявлена группа, в которой одинаково выражены как аффилиативные тенденции, так и антиаффилиативные – мы обозначили эту группу как *«колеблющиеся»*. У русских и украинцев одинаково выражены как аффилиативные тенденции, так *«колеблющиеся»*. *Итак, наиболее стремятся к групповой принадлежности молдаване, гагаузы; к ним присоединяются болгарские студенты*.

Изучение *иерархии этнических предпочтений* (с помощью «Цветового теста отношений») позволило выявить реальную и декларируемую системы, а также *адекватность* осознания этнических предпочтений.

У всех этнических групп наибольшая сумма выборов и наиболее *высокий ранг* (в нашем случае – первый, второй) как в *декларируемой, так и в реальной* системе отношений приходится на *собственную группу*, что свидетельствует об эмоциональном принятии своей группы.

Анализ данных с точки зрения возрастных различий позволил установить, что, независимо от возраста, «стабильно русские» занимают первое и второе место. Титульный этнос у школьников всех этнических групп занимает третье и четвертое место, за исключением русских школьников (второе место) и русских студентов (третье место). Второе место у русских студентов занимают украинцы.

Представленные данные, касающиеся интрапсихологического уровня, подтверждают эмпи-

рические результаты, полученные при изучении этнических стереотипов (по ДТО) на групповом уровне. *Русские оцениваются как эмоционально близкая группа всеми этническими меньшинствами, что свидетельствует об их высоком этносоциальном статусе. Титульный этнос также получает высокие ранги – третье и четвертое, что свидетельствует о его большом потенциале в межэтнических отношениях.*

Исследование социальной дистанции как показателя степени психологической близости людей, способствующей легкости их взаимодействия, выявило следующую картину.

1. Все этнические группы проявили нормальную этническую идентичность, т. е. *принятие своей группы на уровне родственников и друзей. Подростки этнических групп – молдаване, русские, украинцы – проявили принятие на уровне родственников; болгары, гагаузы – на уровне друзей. Практически все юноши этнических групп проявили принятие своей группы на уровне родственников; украинцы – на уровне друзей.*
2. *Титульный этнос принимается подростками этнических меньшинств на уровнях коллег (русские, украинцы) и граждан (болгары, гагаузы). Юношами титульный этнос также принимается на уровне коллег (русские, болгары, гагаузы), а украинцами – на уровне родственников.*
3. *Подростки титульного этноса принимают русских на уровне соседей (Кишинев), друзей (Комрат, Гагауз ери), (Рыбница, Приднестровье); юноши – на уровне друзей.*
4. *Русских подростки этнических групп принимают на уровне родственников (болгары, украинцы), друзей (гагаузы, молдаване Комрата, Рыбница), соседей (молдаване Кишинева).*
5. *Русские подростки принимают другие этнические группы на уровне соседей (украинцев), коллег (молдаван, гагаузов, болгар, евреев); юноши принимают молдаван на уровне друзей (украинцев), коллег (молдаван, гагаузов, евреев), граждан (болгар, поляков).*

Интересно, как воспринимают друг друга юноши болгары и гагаузы, так как исследование проводилось в регионах их компактного проживания, где они обладают определенным опытом взаимодействия. *Подростки-гагаузы приемлют болгар на уровне граждан, а юноши (в первой выборке 2004 г.) – на уровне коллег, а во второй выборке (2005 г.) – на уровне граждан. Подростки-болгары принимают гагаузов на уровне граждан; юноши – на уровне соседей.*

Таким образом, *наименьшая социальная дистанция у всех этнических групп, включая и титульный этнос, с русскими и молдаванами. Так, украинцы принимают молдаван на уровне родственников. У русских наиболее близка дистанция с молдаванами и украинцами.*

На этапе исследования студентов 2006 г. дополнительно изучались: субъективная культурная дистанция; удовлетворенность смыслом жизни; чувства, связанные с этнической принадлежностью; культурно-ценностные ориентации.

Исследование *валентности* этнической идентичности включало как позитивность/негативность автостереотипов, так и чувства, испытываемые относительно своей этнической принадлежности. Чаще респонденты этнических групп испытывают относительно своей этнической принадлежности *гордость и спокойную уверенность. Чувство превосходства* чаще испытывают русские и гагаузы.

Исследование культурно-ценностных ориентаций у представителей этнических групп выявило как пересекаемость семантических зон, так и различия между всеми этническими группами.

1. По шкале «ориентация на группу – ориентация на себя» у всех этнических групп превалирует взаимовыручка. Однако ориентация на внутригрупповую поддержку наиболее выражена у украинцев и наименее – у титульного этноса ($p = 0,01$). *Т. е. данное качество, будучи характерным для всех этнических групп, наиболее выражено у этнических меньшинств.*

Титульный этнос, украинцы, гагаузы более ориентированы на *подчинение* и отличаются по этому показателю от болгар и русских ($p = 0,05$). Болгары, русские, гагаузы ориентированы на *самостоятельность* в большей степени, нежели молдаване и украинцы, у которых качества *самостоятельности и подчинения* статистически не различаются, т. е. выражены в одинаковой степени.

По шкале ориентации на изменения («открытость переменам – сопротивление переменам») у всех этнических групп преобладает ориентация на *открытость*, которая значимо отличается от замкнутости ($p = 0,01$). Открытость более выражена у гагаузов и у русских. Все группы ориентированы на будущее. *Русские и болгары* более чем гагаузы, молдаване и украинцы, ориентированы на *риск. У гагаузов, молдаван и украинцев осторожность и рискованность* значимо не отличаются.

2. По шкале ориентации друг на друга («направленность на взаимодействие – отвержение взаимодействия») у всех этнических групп одинаково выражена ориентация на *толерантность* (миролюбие); группы не отличаются по уровню агрессивности. При этом *внутри групп по параметру «миролюбие/агрессивность» отличия значимы у болгар, русских, украинцев – больше выражена толерантность. От всех этнических групп отличается титульный этнос*, оценивающий себя как более «холодный»; у него также внутри группы качества «холодность/сердечность» выражены одинаково. Все остальные этнические группы оценивают себя как «сердечных».

По мотивации достижения у болгар, гагаузов, молдаван, украинцев ориентации на *соперничество/уступчивость* выражены одинаково; только у русских превалирует ориентация на соперничество.

3. По шкале ориентации на власть («сильный социальный контроль – слабый социальный контроль») болгары, гагаузы и украинцы ориентированы на дисциплину; у русских и молдаван ориентация на эти ценности выражена одинаково.

Таким образом, анализ культурно-ценностных ориентаций выявил как пересекаемость семантических зон у этнических меньшинств и титульного этноса, так и различия. Все этнические группы ориентированы на *внутригрупповую поддержку, на будущее, открыты переменам; значимой ценностью для них является законопослушность. Вместе с тем русские более ориентированы на индивидуальные ценности (в сравнении с другими этническими группами). Они менее ориентированы на поддержание традиций, склонны к большей самостоятельности, риску, соперничеству.*

Эмпирические данные позволяют сделать вывод, что в межэтнических отношениях титульного этноса и этнических меньшинств есть большой потенциал, что является следствием длительного взаимодействия и мирного сосуществования.

Для исследования осознания этнических маркеров своей группы и других групп, а также сходства и различия их культур была применена «Шкала культурной дистанции».

Исследование субъективной культурной дистанции между этническими группами показало, что:

1. *Все респонденты этнических групп наиболее близки со своей этнической группой.* Наибольшая культурная близость выявлена у этнических меньшинств с титульным этносом и русскими; наименьшая – с цыганами и евреями. *Интересно, что у украинцев одинакова близость как со своим этносом, так и с молдаванами, что может свидетельствовать о высоком уровне интеграции их в культурном пространстве Молдовы.* Наибольшую близость (открытость) к другим этносам проявили – гагаузы. Это нашло свое подтверждение в нашей практической деятельности по проведению школ толерантности. Самыми открытыми для коммуникации были гагаузы.
2. Наименьшая культурная дистанция выявлена относительно своего этноса. *Исключение составляют лишь украинцы: у них одинаковая культурная дистанция как со своей этнической группой, так и с русскими.* Наиболее далекая дистанция у всех этнических групп выявлена с евреями и цыганами. У всех исследуемых этнических групп наиболее близкая культурная дистанция после своей группы с титульным эт-

носом и русскими. У титульного этноса наиболее близкая дистанция с русскими, а у русских – с украинцами и молдаванами.

3. Была рассчитана культурная дистанция от *всех этнических групп до определенного этноса* (чем показатель ниже, тем культурная дистанция всех исследуемых этнических групп ближе). Наиболее близкими этносами для всех этнических групп являются русские (0,620) и молдаване (0,677). Анализ данных по культурной дистанции от этногруппы до исследуемых этносов показывает, что наибольшая культурная дистанция имеет место у украинцев, русских и молдаван, а наименьшая – у гагаузов. Хотя у всех исследуемых групп далекая дистанция с гагаузами, они сами наиболее открыты и оценивают другие этнические группы как более близкие.

Подведение итогов эмпирических данных по культурной дистанции позволяет сделать вывод, что все этнические группы проявляют наибольшую близость с русскими и молдаванами. Анализ этнических маркеров по группам показывает, что если с русскими их роднят язык и религия, то с титульным этносом – общее место жительства, обычаи, обряды. Можно утверждать, что мирное длительное сосуществование рассматриваемых этносов создает большой потенциал для этнической толерантности.

Мы предположили, что у представителей титульного этноса будет наблюдаться более высокий уровень удовлетворенности осуществлением смысла жизни, чем у этнических меньшинств.

Примененные нами шкалы измеряли следующие параметры: «локус контроля»; «самоопределение»; «наполненность жизни»; «гибкость».

Частотный анализ данных показал, что *общая удовлетворенность осуществлением смысла жизни* выше у титульного этноса (5,43), украинцев (5,31), гагаузов. *По самоопределению* самый показатель высокий у гагаузов (4,45), самый низкий – у болгар (3,63). *В целом это самый низкий показатель во всех шкалах, возможно обусловленный статусом и возрастом респондентов.*

По параметру «наполненность жизни» у всех этнических групп высокие показатели. По параметру «гибкость» самый высокий показатель у молдаван (5,63); самый низкий – у русских (4,33).

Таким образом, наше предположение частично подтвердилось. Наиболее удовлетворенными осуществлением смысла жизни являются молдаване, гагаузы и украинцы. Высокий показатель удовлетворенности смыслом жизни у украинцев является показателем их благополучия и адаптированности. У гагаузов это, видимо, связано с образованием Гагаузской Молдавской республики, что способствует усилению позитивного настроения и развитию национального самосознания народа.

Одной из гипотез нашего исследования было предположение, что представители титульного этноса будут воспринимать социальную ситуацию как более стабильную. Нами были выделены три группы – «стабильные», «нестабильные», «колеблющиеся» (когда стабильные и нестабильные индикаторы выражены одинаково). На всех возрастных этапах и у всех этнических групп устойчиво превалирует группа «колеблющихся» (от 60% до 70%). Это является тревожным симптомом, так как означает высокую вероятность ее подверженности влиянию социального окружения – как позитивному, так и деструктивному – определенной маргинализации. Можно предположить также, что группа «колеблющихся» характеризуется инфантилизмом, низким уровнем социальной активности, отсутствием собственной внутренней позиции. Наконец, полученные данные – свидетельство сложного социально-экономического и политического положения в стране: даже группа молодежи, у которой «так много впереди», воспринимает социальную ситуацию как нестабильную.

Выводы

Исследование психологических особенностей этнической идентичности школьников и студентов титульного этноса и этнических меньшинств Молдовы позволяет сделать следующие выводы.

1. Подтверждена гипотеза о том, что психологические особенности этнической идентичности определяются группой принадлежности.

У титульного этноса выявлена *моноэтническая идентичность*, что проявилось при сопоставлении авто- и гетеростереотипов, иерархии этнических предпочтений; социальной дистанции.

Этнические меньшинства также характеризуются специфическими особенностями. Так, за исключением этнической группы русских юношей, остальные – украинцы, болгары, гагаузы – характеризуются этнической идентичностью по типу *биэтничности*. У школьников (ранний юношеский возраст) выявлены три уровня биэтничности: *высокий уровень* – у болгар (проявляющийся в близости, как на личностном, так и на групповом уровнях с приоритетом аутгруппы); *средний* – у украинцев (с приоритетом на личностном уровне своей группы, а на групповом – близость с ингруппой); *низкий уровень* – у гагаузов (близость с аутгруппой на личностном уровне). У студентов – несколько иная картина идентичности. Так, «биэтничность» у украинцев проявляется на *личностном уровне*, а у болгар – на *групповом*. У юношей гагаузов зафиксирована моноэтничность, но при этом исследования, проведенные в 2004 г. на юношах-гагаузах, выявили биэтничность (с русскими) на *личностном уровне*.

Для титульного этноса, гагаузов, характерны аффилиативные тенденции.

2. Особенностью процесса конструирования этнической идентичности в Молдове является то, что наиболее высокий этнический статус существует у этнической группы меньшинства – русских. Этнические меньшинства, будучи биэтничными (на разном уровне), включают русских в свою этническую матрицу.

Русские, так же как и представители титульного этноса, продемонстрировали идентификацию только со своей этнической группой в обеих возрастных группах. Видимо, юноши и титульного этноса, и этнических меньшинств не воспринимают русских в качестве группы меньшинства (данные по иерархии предпочтений, социальной и культурной дистанций, сравнительному анализу этнических стереотипов). Хотя есть характеристики, свидетельствующие об определенной дезадаптации (данные по удовлетворенности смыслом жизни и слабо выраженный отрицательный гетеростереотип молдаван).

3. Обобщение эмпирических данных позволило обозначить «матрицу этнической идентичности» молодежи Молдовы. Русские обладают высоким этническим статусом и возле них центрируются этнические меньшинства. Титульный этнос также обладает высоким статусом (и сам пока находится в стадии самоопределения «румыны» – «молдаване»). Украинцы – наиболее интегрированная группа в культурном пространстве страны. Гагаузы динамично развиваются в связи с получением административной самостоятельности: на уровне страны они – «меньшинство», а в Гагауз Ери – «большинство».

4. Молдова обладает высоким потенциалом толерантного совместного проживания и конструирования позитивных межкультурных отношений «большинства» и «меньшинства». Основаниями для этого служат: общие семантические зоны, выявленные в сфере культурно-ценностных ориентаций; близкая культурная дистанция с титульным этносом; высокое место в иерархии этнических предпочтений.

5. Вместе с тем выявлены «зоны» этнической жизни, которые потенциально могут стать основой для роста напряженности – это высокая доля группы «колеблющихся» в восприятии и оценке социальной ситуации (независимо от этнопринадлежности); некоторая дистанцированность этнических меньшинств от титульного этноса, проявившаяся в гетеростереотипах молдаван. Это может стать основой для диссоциативного типа самоопределения. Данная стратегия самокатегоризации, выявленная Н. Хутник, проявляется в акцентировании связи с меньшинством и гласно или негласно игнорируемой связи с большинством. Ее выражением является также несоответствие способа самокатегоризации стилю культурной адаптации индивидов (Павленко, Таглин, 2005).

Литература

Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2006.

Бороноев А. О., Павленко В. Н. Этническая психология. СПб., 1994. С. 139–142.

Берри Дж. В. Как мы будем жить вместе? Альтернативное видение межкультурных отношений // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы / Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. СПб., 2005.

Лебедева Н. М. Новая русская диаспора: социально-психологический анализ. М., 1997.

Лебедева Н. М. Изменяющаяся социальная идентичность на постсоветском пространстве // Идентичность и толерантность / Под ред. Н. М. Лебедевой. М., 2002.

Лебедева Н. М. Социально-психологические и индивидуально-личностные факторы этнической толерантности–интолерантности в межкультурном диалоге // Межкультурный диалог: Лекции

по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия / Под ред. М. Ю. Мартыновой, В. А. Тишкова, Н. М. Лебедевой. М., 2003.

Павленко В. Н., Таглин С. А. Общая и прикладная этнопсихология. М., 2005.

Почебут Л. Г. Психология социальных общностей (толпа, социум, этнос). СПб., 2002.

Солдатова (Кцова) Г. У. Этнические стереотипы в системе межэтнических отношений: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999.

Стефаненко Т. Г. Социальная психология этнической идентичности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999а.

Сусоколов А. А. Культура и обмен: Введение в экономическую антропологию. М., 2006.

Этническая толерантность в поликультурных регионах России / Отв. ред. Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. М., 2002.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

Е. В. Корецкая (Курск)

Динамика безработицы как важнейшего социального явления современной жизни

Одной из основных социальных проблем последнего десятилетия XX в. в России стала безработица. Ее уровень в первые годы нового тысячелетия составил 12%, в то время как предельно критическое значение в мировой практике равно 8%, максимум – 10% (Батаева, 2005). Наиболее вероятным социально-экономическим последствием такой ситуации может стать рост социально незащищенных категорий населения.

В настоящее время безработица выступает в качестве центральной характеристики напряженности рынка труда (Корель, Корель, 2001), индикаторами которой являются: параметры зарегистрированной и общей безработицы; время, необходимое для поиска работы; «нагрузка» незанятого населения на одну заявленную вакансию; показатели недоиспользования рабочей силы и рабочего времени в связи с вынужденными простоями и отпусками работников по инициативе администрации; задолженность по зарплате; распространение теневых и неформальных рынков труда; гендерная, возрастная и этническая асимметрия рынка труда и т. д. В этой связи регулирование рынка труда становится одной из наи-

более сложных и важных задач не только экономической, но и социальной политики. По мнению экономистов, рынок труда в России находится пока в стадии становления. Однако в качестве основных направлений его государственного регулирования можно рассматривать преодоление безработицы, установление взаимоприемлемой для работника и работодателя заработной платы, меры по содействию занятости, обеспечение социальных гарантий и социальной помощи как работникам, так и безработным. Следует учитывать, что безработные, как было отмечено на конференции ООН (2004) по проблемам бедности, относятся к категории бедных слоев населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума.

Для более глубокого и всестороннего анализа происходящих в России процессов, на наш взгляд, целесообразно обратиться не только к так называемым трансформационным социальным феноменам (Забродин, 2002), которые предполагают реальное расширение индивидуальных свобод, изменение меры ответственности человека в определении собственной судьбы, растущую самостоятельность человеческой личности, но и к совершенно особому феномену – «личностному рынку» (Э. Фромм), диктующему желательный тип личности (Абрамова, 1997).

Проводимые в нашей стране исследования подтверждают взаимосвязь между социально-экономическими (изменение материального положения, условий труда; профессиональная дисквалификация при длительном периоде незанятости) и психологическими (динамика социального статуса, профессионального профиля, восприятия безработного другими и пр.) проблемами безработных.

Анализ результатов социологических исследований показал, что внешняя оценка социального статуса безработных осуществляется преимущественно на основе объективных показателей, в связи с чем выводы о снижении качества жизни этой социальной группы не вызывают сомнения. Действительно, материальное положение безработных в течение всех лет социально-экономических преобразований стабильно ниже черты бедности.

Социальная ситуация требует от безработных инициирования активности на рынке рабочей силы. Это одно из условий действия адаптационных механизмов в условиях «ненормативного кризиса». Однако выбор направлений активности – как основных вариантов (долгая и здоровая жизнь; получение образования; доступ к экономическим ресурсам, необходимым для поддержания достойного уровня жизни и самореализации), так и дополнительных (от политической, экономической, социальной свободы до реализации в творчестве, труде, семейной жизни) у безработных ограничен. Основная причина этого – снижение возможности обладания экономическими ресурсами.

Важнейшим элементом социального управления процессом становления человека как гражданина и профессионала становится управление человеческими ресурсами в системах образования и занятости, особенно в период перехода от обучения к труду и обратно. Парадокс состоит в том, что одновременно с ростом числа выпускников общеобразовательной и профессиональной школ, а также высших учебных заведений, регистрируемых государственной службой занятости, существует спрос на высококвалифицированные кадры. Как правило, работодатели выдвигают требования, предъявляемые к возможным кандидатам, руководствуясь критериями, характеризующими психофизиологический потенциал личности (возраст, пол, здоровье), недооценивая при этом роль ее трудового и инновационного потенциалов.

К сожалению, приходится констатировать, что в изменившихся социальных условиях «успех человека зависит не только от его знаний и умений, но и от того, как он сумел их продать. Это существенно влияет на его же самооценку, которая становится зависимой не от собственных способностей человека, а от цены на них» (Абрамова, 1997, с. 52). Зависимость самооценки от внешних условий, при которых изменчивость рынка выступает мерилем ценности человека, приводит

к разрушению чувства собственного достоинства и самоуважения.

Наблюдение за безработными, проводимое автором статьи в течение последних одиннадцати лет (в «Клубе ищущих работу» Центра занятости населения Курска), позволяет утверждать, что для данной категории людей характерны: чувство профессиональной неполноценности, ненужности их умений и знаний, досады и разочарования; низкое самоуважение; переживание своей невостребованности; социальная апатия; замкнутость; недоверчивость; подозрительность; бездеятельность; безынициативность. Нельзя не согласиться с Г. С. Абрамовой, полагающей, что «дикие» формы «личностного рынка» в нашей стране оставляют за чертой нормальной жизни людей, которые не могут себя продать.

Курская область входит в группу регионов, наиболее близких к самому благополучному субъекту РФ – Москве, однако уровень жизни здесь значительно ниже. Использование ее преимуществ (территориальная близость к столице, природно-климатические условия, месторасположение и др.), на наш взгляд, может стать основой для снижения напряженности на рынке труда и решения комплекса социально-психологических проблем.

Ситуация на рынке труда Курской области в течение последних лет складывается под влиянием: спада в промышленности и сельском хозяйстве, снижения спроса на рабочую силу, роста регистрируемой безработицы.

Среднегодовая численность занятых в экономике области сократилась с 681,3 тыс. чел. в 1990 г. до 605,5 тыс. в 2004. Наибольшее сокращение численности занятых произошло в отраслях транспорта и связи, где занятость в течение 2000–2002 гг. сократилась на 10,8%; в промышленности этот показатель составил 6,7%, в сельском хозяйстве – 4,6%. Всего в конце 2005 г. службой занятости области зарегистрировано 9487 граждан, ищущих работу.

Наиболее острой проблемой для рынка труда Курской области остается неэффективная занятость, проявлением которой является неполная занятость. Так, численность работников организаций, находящихся в вынужденных отпусках в 2002 г. составила 35,9 тыс. чел. Занятые в неформальном секторе экономики области в 2003 г. составили 28,1% от общей численности населения.

Привлечение иностранной рабочей силы существенно не меняет ситуацию на рынке труда. Численность иностранных граждан, работающих на территории Курской области, возросла от 518 чел. в 2004 г. до 744 уже в первом полугодии 2005 г. (Певень, 2005).

Курская область относится к числу сельскохозяйственных регионов. Спад экономики в этой отрасли, сокращение темпов строительства производственных объектов и бытового обслуживания

на селе привели к сужению и без того ограниченных сфер приложения труда, обострили проблему использования высвобождаемой из сельского хозяйства рабочей силы. Занятость трудоспособного населения села составляет около 60%, что, в сочетании с сезонным характером труда в отрасли, приводит к недоиспользованию трудовых ресурсов. Численность безработных в сельской местности за 2002–2004 гг. увеличилась в 2,8 раза (с 5 тыс. чел. до 14 тыс.).

Проведенный анализ проблем занятости позволяет сделать вывод о том, что напряженность на региональном рынке труда обусловлена действием ряда факторов.

Во-первых, продолжающееся банкротство предприятий и смена их собственников нередко сопровождается ликвидацией рабочих мест. По числу вакансий сельский рынок труда существенно отстает от городского. На одного безработного горожанина приходится в среднем 1,5 вакансии, на селе три тысячи ищущих работу претендуют на 850 вакансий.

Во-вторых, снижение качества рабочей силы обусловлено устойчивой тенденцией снижения образовательного уровня безработных. В период с 2001 по 2003 г. увеличилось число безработных со средним и начальным профессиональным образованием с 2,8 тыс. до 4,7 тыс. чел.; со средним (полным) общим образованием – с 1,2 тыс. до 3,0 тыс. чел. Среди безработных велика доля женщин (к концу 2004 г. она превысила 72%). Сохраняется тенденция роста численности безработных предпенсионного возраста и молодежи (18–24 года). Начиная с 2005 г. нарастает тенденция «старения» экономически активной части населения.

В-третьих, низкий уровень заработной платы значительно снижает поисковую активность безработных и негативно влияет на перспективы трудоустройства. Заработная плата в сельском хозяйстве в среднем на 40% ниже предлагаемой в городской местности. Согласно ориентировочным расчетам, проведенным Управлением федеральной государственной службы занятости населения по Курской области с учетом минимальной потребительской корзины, доля сельского населения с низким уровнем материального благосостояния составляет 70%, а городского – 55%.

В-четвертых, основная часть безработных граждан находится за пределами регулируемого государством рынка труда и социально не защищена. При трехкратном росте общей безработицы регистрируемая безработица увеличилась лишь в 1,4 раза. Так, на начало 2005 г. численность сельских безработных, зарегистрированных в органах службы занятости, составила 2,9 тыс. чел., в то время как общее количество безработных в трудоспособном возрасте достигло 14 тыс. чел.

В-пятых, одна из проблем безработицы тесно связана с получением высшего и среднего про-

фессионального образования. В последнее время в Курской области наблюдается подъем на образовательном рынке услуг, проявляющийся как в росте спроса на профессиональное образование, так и в увеличении объемов его предложения. Численность студентов, обучающихся только в государственных высших учебных заведениях, с 2000 по 2002 г. выросла на 24,4%. Однако образовательные услуги профессиональной школы не соответствуют потребностям регионального рынка труда. Около 20% безработных – молодые люди в возрасте от 20 до 24 лет. На 1 января 2004 г. около одной трети от числа выпускников высших учебных заведений Курска были зарегистрированы в органах службы занятости.

Безработица – многоплановое социальное явление. В частности, она вызывает множество тяжелых переживаний, ведущих в итоге к состоянию хронического стресса. В результате этого у многих безработных формируется состояние безнадежности, которое сопровождается осознанием ненужности, неспособности принести какую-либо пользу, пониманием того, что от человека ничего не зависит. Специалисты в области медицины дали особое название такому болезненному состоянию – «невроз безработицы». Его проявления различны: одни люди замыкаются в себе, потеряв интерес к окружающей жизни, другие становятся излишне говорливыми, третьи стараются не замечать трудности ситуации, четвертые воспринимают жизнь как неудавшуюся и решают свести с ней счеты.

В течение последнего десятилетия происходит интенсивный рост заболеваемости пограничными психическими расстройствами, особенно неврозами, реактивными состояниями и психосоматическими нарушениями. Занятые проблемой выживаемости россияне меньше обращают внимания на свое здоровье. Они боятся потерять работу в связи с болезнью, что ведет к переходу многих соматических заболеваний в хроническую стадию. В 2003 г. в Курской области в общем числе безработных 7,6% составляли инвалиды, в городе Курску – 10,1%. Нестабильность в обществе ведет к ухудшению состояния здоровья его граждан.

Проектирование системы психологической поддержки безработных

Объективная необходимость психологического анализа социальных процессов переходного периода в развитии российского общества, связанных с выявлением человеческого потенциала и ресурсов российских реформ, требует проведения комплексных исследований проблем экономически активного населения на российском рынке труда, пребывающего в состоянии незанятости. Это обусловлено рядом причин.

Во-первых, в современной российской психологии доминируют исследования безработицы, носящие узкий, прикладной характер. Такое положение, видимо, связано с тем, что научное осмысление происшедших в стране перемен значительно отстает от их реальной динамики. Кроме того, существует дефицит обобщения, с психологической точки зрения, тех процессов, которые характерны для сферы занятости и рынка труда России. В психологии отсутствуют исследовательские традиции изучения процессов занятости; предпочтения ученых определяются приоритетами в области политики реформ, в том числе механизмом экономической заинтересованности.

Во-вторых, имеющиеся экспериментальные данные противоречивы и не позволяют понять причины, определяющие изменения в психике индивида и обеспечивающие эффективность его поведения на рынке труда. В немалой степени это обусловлено отсутствием глубины анализа и ограниченностью теоретической базы проводимых исследований.

В-третьих, отсутствует целостный, осмысленный методологический подход к определению содержания, форм и методов психологической поддержки безработных, а также работников, находящихся под угрозой увольнения или в ситуации неполной занятости, выпускников общеобразовательных и профессиональных учебных заведений.

По нашему мнению, исследование проблем психологической поддержки экономически активного населения, находящегося в состоянии незанятости, возможно лишь на основе междисциплинарного подхода. Эффективность психологической помощи данной категории людей связана с проведением теоретического анализа экономических, педагогических, социологических, юридических и психологических исследований безработицы, определением системы психологической поддержки экономически активного населения страны.

Поиск методологических оснований проектирования системы психологической поддержки безработных привел к формированию теоретической основы работы, базирующейся на ряде концепций: управления человеческими ресурсами (Ю. М. Забродин); взаимосвязи качества жизни населения и его социально-психологического состояния (Г. М. Зараковский); системно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке специалистов (Л. Г. Дикая); рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества (Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Е. Б. Петрушихина, И. В. Байер, Е. Л. Яковлева); рефлексивности мышления (О. С. Анисимов) и т. д.

Концепция управления человеческими ресурсами, предусматривающая осознанное управление



Рис. 1. Управление (самоуправление) процессом поведения безработного как субъекта деятельности в ситуации вынужденной незанятости

и самоуправление развитием человека как гражданина и профессионала (Забродин, 2002), является методологической основой предлагаемой нами трехуровневой модели управления (самоуправления) процессом целенаправленного поведения безработного как субъекта деятельности в ситуации вынужденной незанятости (см. рисунок 1).

Концепция взаимосвязи социально-психологического состояния населения и качества жизни (Г. М. Зараковский, 2003) основана на важнейших принципах развития человеческого потенциала и позволяет анализировать субъективное проявление объективно существующих психических явлений с точки зрения качества жизни, по отношению к которому элементы структуры социально-психологического состояния населения имеют разное значение. Потребности и ценностные ориентации задают свойства жизни, в которых нуждается человек, т. е. являются системообразующими и направляющими факторами самой жизни. Остальные психические и психофизиологические образования (образы, понятия, поведенческие паттерны, базовые знания, личностные регуляторы, психоэнергетический потенциал) составляют основу процесса жизнедеятельности.

Системно-деятельностный подход к профессиональной подготовке определяет путь решения проблем надежности профессиональной деятельности (Дикая, 2003). Непосредственное влияние на ее успешность и надежность оказывает способность к саморегуляции функционального состояния, реализующаяся благодаря рефлексии, которая в качестве психологического механизма обеспечивает адаптацию личности к условиям постоянно меняющейся среды.

Рефлексирующее самосознание, с одной стороны, обеспечивает внутренний рост и активность личности, с другой стороны, осуществляет регуляцию внешнего воздействия и самоподдержку.

В проводимом нами исследовании в рамках программы социальной адаптации безработных, посещающих «Клуб ищущих работу», приняло

участие 1084 респондентов, из них 90,2% женщин. Изучалось отношение к труду как один из показателей социальной адаптации личности. Установлено, что в последнее десятилетие наблюдается деформация трудового сознания. Так, 2–3% безработных, участвующих в исследовании, не ищут работу совсем, используя службу занятости для получения пособия. В то же время 22,5% безработных не имеют определенной перспективы в поиске работы. Они согласны на любую, желательную высокооплачиваемую работу.

Теоретический анализ, сбор эмпирических фактов, изучение безработных как субъектов в их реальном окружении позволяют выделить два аспекта системы социально-психологической помощи безработным. Первый – на уровне макросреды, второй – микросреды. На каждом уровне нами определены как факторы уязвимости, так и факторы помощи.

Так, в первом случае факторами помощи могут выступать: политика рационального использования человеческих ресурсов; программа психологической помощи населению; мониторинг рынка труда и прогнозирование его запросов; технология рефлексивного профессионального обучения; поддержка со стороны специалистов (менеджеров по персоналу, психологов, профконсультантов службы занятости и т. д.), организаций (Центров психологической помощи, Центров трудоустройства молодежи, «Клубов ищущих работу» и т. д.), ближайшего социального окружения (коллег, соседей, друзей).

На уровне микросреды в качестве факторов уязвимости определяются: низкая поисковая активность; тревожность; уровень профессиональной подготовленности специалиста; заниженная самооценка; опыт работы; установка на внешнюю помощь; «невроз безработицы»; индивидуальный образ ситуации безработицы; оценка перспектив развития. Факторами помощи здесь могут выступать: опыт других безработных; программы «Клуба ищущих работу»; информационная поддержка; рефлексия; методы самовоздействия.

В условиях безработицы, которая на субъектном уровне рассматривается нами как ненормативный кризис, трудоспособные граждане вынуждены овладевать другой профессией, так как их профессиональные умения и навыки, полученные ранее, не востребованы. Не всегда такое перемещение в социальной структуре общества происходит по горизонтали. Среди безработных есть и те, кто вынужден ради получения работы овладевать специальностями, означающими для них нисходящую социальную мобильность.

Оказание эффективной психологической помощи экономически активному населению – важный аспект процесса управления человеческими ресурсами не только региона, но и страны в целом. Решение задач прикладного характера в этом направлении, на наш взгляд, возможно лишь на основе комплексного анализа социально-экономических и психологических проблем основных субъектов рынка труда.

Литература

- Абрамова Г. С. Возрастная психология. М., 1997.
- Батаева Б. С. Повышение роли гражданского общества как условие перехода к устойчивому развитию // Вестник финансовой академии. 2005. № 4. С. 83–92.
- Дикая Л. Г. Системно-деятельностный подход к профессиональной подготовке // Психология профессионального образования. 2003. № 3.
- Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М., 2002.
- Корель Л. В., Корель И. И. Напряженность рынка труда в России: особенности региональной дифференциации // Регион: экономика и социология. 2001. № 1. С. 93–115.
- Певень А. В. Проблемы сельской занятости и пути их решения // Занятость на селе – индикатор экономического благополучия региона: Информационный сборник материалов международного семинара-совещания. Курск, 2005. С. 10–28.
- Психология социальной работы / Под ред. М. А. Гулиной. СПб., 2004.

КОЛЛЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ И РОЛЬ КОНТРОЛЯ В ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ (КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Н. Н. Корж (Москва)

Подходы к проблеме

Коллективная память привлекает широкий интерес исследователей благодаря ее актуальности и противоречивости толкования. Пристальное внимание к этой проблеме возникло в обществе в период социального перелома и дискуссий

о прошлом. В подобных обстоятельствах отчетливо прослеживается различие между коллективной памятью и индивидуальной. Если от индивидуальной памяти требуется точность воспроизведения, и параметр точности – одна из ее существенных характеристик, то коллективная память должна

обеспечивать своего рода контекст идентичности сообщества, группы, поскольку она репрезентирует привычные представления о традиционных ценностях коллективного пользования.

Данное утверждение требует некоторого пояснения. Ослабление групповой идентичности приводит к разрыву в цепи поколений, что угрожает идентичности «Мы-образа» в понимании Н. Элиаса. «Мы-образ» выполняет важные социальные функции, открывая человеку прошлое, «далеко выходящее за пределы личного опыта, и в то же время продлевает жизнь людям из прошлого, вовлекая их в настоящее» (Элиас, 2001, с. 311). Если все то, что сохранялось и продолжало жить в коллективной памяти о прошлых поколениях, стремительно изменяется или утрачивает смысл, то ослабевает идентичность группы, сообщества, а тем самым и «Мы-образа».

Связь личностной и групповой идентичности с коллективной памятью очевидна; вместе с тем процесс ее формирования сопряжен, в первую очередь, с переоценкой религиозных, моральных убеждений и выработкой политических взглядов (Антонова, 1996). Структура памяти – основополагающая: через нее опосредуется воздействие культуры, религии, образования; в памяти кроется и индивидуальная обусловленность, эмоциональное отношение к созданным духовным ценностям. Таким образом, в памяти можно отыскать укоренившиеся модели мышления и отношения к понятиям, идеям, ценностям.

На фоне переживаемого кризиса социальной идентичности (полностью отсутствует или «размыта» советская идентичность) и смены жизненных установок трансформируется репрезентация коллективной памяти. Если границы коллективной памяти определяются культурной традицией, то очевидно, что формирование устойчивой гражданской или этнической идентичности не может осуществиться вне единого духовного круга.

Одним из вариантов идентичности является принадлежность к той или иной конфессии. Многовековая устойчивость нравственных принципов и эталонов поведения, представленных не только в печатных текстах, но и в устной традиции, создает ясную и привлекательную идею объединения. О. Седакова, рассматривая церковную мысль об устройстве земного социума (Седакова, 2004), открывает нетрадиционную трактовку коллективной памяти. «Христианский космос» базируется на памяти, поскольку каждый день богослужебного круга связан с воспоминанием о каком-то событии или лице Священной истории. Глобальная устойчивость нравственных эталонов и непрерывность нити исторических событий создает почву для укрепления ослабленной идентичности через приобщение к Церкви, к ее вечным нравственным ценностям. Неофиты полностью полагаются на изначальный образец веры отцов и дедов,

и у них не возникают сомнения, не размывается идентичность. Память «встраивается» в структуру этого «христианского космоса» (общее действие, общее духовное служение) как фундаментальный закон бытия.

Любая цивилизация рассматривает в этом контексте память – если не вечную, то необозримо долгую – об умерших и их деяниях, память благодарную или осуждающую. Знания и вера представляются, таким образом, внутренними пространствами, которые соседствуют с пространством жизненного опыта. Эти структуры психического пространства активны; они укрепляют или разрушают социальную идентичность в зависимости от социальных обстоятельств.

Регулирование и контроль коллективной памяти

Все сказанное предполагает сложную организацию коллективной памяти, включая не только ее когнитивный, но и эмоциональный компонент, несущий ответственную социокультурную нагрузку в жизни общества. Соответственно, коллективная память отражает определенную линию, направленность, чтобы в случае ее востребования поддерживать в настоящем те или иные культурные и политические запросы, цели. Такую роль коллективной памяти обеспечивают соответствующие стратегии доступа к источникам информации, организация мемориальной практики, изучение официальной истории, ритуалов и многое другое, зависящее от социально-культурного и политического контекста.

В силу востребованности того или иного среза содержания коллективной памяти предпринимаются попытки ее регулирования, что можно наблюдать не только в рамках отдельного сообщества, но и в масштабе государства. Проявлением такого типа регулирования может, например, служить блокирование доступа к альтернативной информации. Вместе с тем каждый новый «старт» в социальной жизни общества обростает свежими индивидуальными воспоминаниями и текстами. Не составляет труда заметить, однако, что абсолютно новое невозможно по причине сосуществования в обществе старых идей и привычек, выходящих в качестве контекста опыта, и новых, отбрасывающих все предшествующее как не отвечающее изменившимся условиям и запросам жизни.

Я попытаюсь показать, как контролируемая коллективная память сказалась на оценке респондентами значимых событий XX столетия. Данные были получены в период социально-экономических преобразований (1996–1997 гг.).

Этот период интересен тем, что для него характерен переход от явно выраженной формы централизованного контроля над коллективной

памятью к открытым публичным дискуссиям и принципиальным расхождениям в суждениях, когда прошлое подвергалось пересмотру, оживались «белые пятна» в истории нашего общества. За очень короткий временной отрезок был пройден путь от монолитной по своему содержанию и жестко контролируемой коллективной памяти к многообразию точек зрения, публичным выступлениям с чертами хаотичности. Именно это обстоятельство и позволило зафиксировать широкий диапазон феномена коллективной памяти, когда оказались востребованными ее ресурсы в разных группах общества. Следует заметить, что контроль над коллективной памятью существует в каждом сообществе и связан с далеко идущими ожиданиями на случай критических ситуаций, чтобы иметь гомогенное, а не разъединенное сообщество граждан. Между тем этот очевидный факт выносится за скобки исследователями коллективных феноменов (Connerton, 1989).

Однако контроль коллективной памяти не бывает полным, тотальным. Так, в советский период историческая наука, казалось бы, была полностью подчинена цели обслуживания государства: по выражению А. Некрича, советское государство национализировало все сферы, в том числе память и историю. Тем не менее, на фоне доминирования партийной линии существовали оппозиционные «голоса», хотя и в неявном виде, о чем свидетельствуют такие известные факты, как рассыпанные наборы книг, запрещенные цензурой кинофильмы, художественные выставки, музыкальные произведения авангардных композиторов. Существовало музыкальное общество при Доме композиторов, где не один десяток лет в узком кругу любителей музыки исполнялись эти запрещенные произведения, так же как и художественные выставки, располагающиеся в подвалах и на чердаках. Таким образом, можно утверждать, что, наряду с «универсальной правдой», существовали конкурирующие точки зрения. Таким образом, контроль содержания коллективной памяти не был всеобъемлющим, и она не являлась гомогенной: ее содержание отличалось в зависимости от социально-культурного окружения.

Более естественной представляется трактовка коллективной памяти как состоящей из кусочков, дополняющих целостную картину, что удалось показать на примере двух групп респондентов с разной локализацией проживания (Корж, 2002). Дж. Верч говорит в этом случае о наличии в обществе конкурирующей коллективной памяти. Она существует в оппозиции к гомогенной форме; именно эта диспозиция оппозиционности характеризует конкурирующий тип репрезентации прошлого. Такая репрезентация согласуется с описанием коллективных рамок Хальбваксом и ассоциируется с формами социально организованных реплик памяти. Тема конкурирующей формы ре-

презентации подверглась исследованию во всем мире на примере войны.

В этом контексте впечатляющий пример приводит Коннертон, оценивая итог влияния Французской революции на Европейский континент как разрыв в историческом пространстве. Разрыв представляется некоторым водоразделом, отделяющим то, что было до революции от послереволюционного бытия. Этот разрыв трактуется сознанием как нечто, что создает препятствие между старым временем и новым «стартом» и включает в себе настоятельное требование стереть следы прошлой эпохи (Connerton, 1989). От общества требуется тотальное забвение прошлого. Подобный путь анализа применим к любым переломам в социально-политической жизни общества – таким как Октябрьская социалистическая революция, перестройка и другим сходным по масштабам событиям.

Становится очевидным, что образы прошлого легитимизируют настоящий социальный порядок и участие в данном социальном порядке предполагает разделенную память, разделенный опыт. Эффект становится особенно заметным, когда коммуникация между поколениями затруднена из-за различий в пространстве воспоминаний и разные поколения при физическом одновременном присутствии в данном пространстве ментально и эмоционально могут быть изолированными¹. Пользуясь одним и тем же языком, люди утрачивают общий словарь, что и приводит к непониманию и духовной изоляции. Симптомы ментального и эмоционального отчуждения между поколениями можно наблюдать и в наше время, когда формируется новое пространство коллективной памяти доминантной социальной группой, прилагающей усилия для закрепления легитимности своих социальных, политических и экономических завоеваний.

Механизмы формирования коллективной памяти

Коллективная память обретает значение как активная составляющая отражения и построения реальной картины современного общества в качестве его контекста. Одним из формирующих источников коллективной памяти являются печатные тексты, нарратив. Их функция не ограничивается обеспечением потребления информации, но в случае необходимости позволяет на базе нарратива создавать собственный текст, высказывание о прошлом. «Социальная среда не перестает определять и контролировать словесные реакции человека на протяжении всей его жизни, поэтому словесное в поведении человека не может быть от-

¹ Эффект ментального отчуждения показан у Пруста при описании одного из героев, вернувшегося в родные края через 25 лет.

несено на счет изолированно взятого единичного субъекта, оно принадлежит не ему, а его социальной группе, его социальному окружению» (Бахтин, 1996, С. 85). В семиотике под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, ритуал и пр. Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном.

Точки зрения Ю. Лотмана и М. Бахтина совпадают относительно понимания текста как базовой, структурно осмысленной коммуникативной единицы. Теоретические идеи отечественных исследователей (Ю. Лотман, М. Бахтин, О. Седакова, Б. Успенский и др.), касающиеся роли текста в изучении этнографии обряда, быта и традиций как форм коллективной памяти, исторических закономерностей и структуры текста, через которые сознанием «переживается и осваивается» время, служат путевой нитью в осмыслении феноменов коллективной памяти. Существенным представляется утверждение об использовании текста конкретным человеком в конкретной ситуации, т. е. говорящий использует неповторимый, уникальный способ для создания утверждения. Каждый текст высказывается субъектом, что предполагает не только говорящего, но и слушающего (адресованность сообщения), внося новый аспект в анализ текста – «многоголосие». Бахтин отмечает, что, наряду со всеми атрибутами неповторимости отдельного высказывания, текст говорящего содержит и черты «коллективного говорящего» – контекст поколения.

Схемы оформляют наши знания об объектах, ситуациях, событиях, действиях и их последовательностях. Со временем понятие схемы было переработано в «культурные схемы», отражающие пространство социального взаимодействия, оценочных суждений, словесных значений (Коул, 1997). Общие для групп субъектов схемы прорастают в культурные модели, функционирующие в качестве интерпретационных моделей опыта. Репрезентации сознания осуществляются через «конкретные частности», через диалог в настоящем с ценностями и смыслами прошлого. Когнитивная схема представляется наиболее консервативной структурой и, наряду с оценочным суждением, включается в диалогический контекст прошлого и настоящего.

Однако проанализировать и дать интерпретацию эмпирическому материалу не так просто. Верч в своей работе о многоголосии коллективной памяти исходит из того, что коллективная память имеет слоистое строение, и предлагает выделять схематический и специфический уровни (Верч, 2002). Специфический уровень сфокусирован на конкретной информации, текущих событиях, датах, исторических действующих лицах.

Схематический уровень имеет дело с общими абстрактными паттернами, когнитивными схемами, нарративом, несущими определенную направленность интерпретации истории, легко прослеживаемую по учебникам истории любой страны.

Очевидно, что коллективная память претерпевает изменения, которые связаны с преобразованиями интерпретации ее содержания согласно новому социокультурному контексту (например, мы являемся свидетелями изменений в текстах учебников по современной истории). Коллективная память, в отличие от истории, рассматривает события с точки зрения выученной схемы, и в этом аспекте она сходна с памятью архаического общества, в то время как история «живет» в критическом дискурсе. История и коллективная память находятся в состоянии динамической оппозиции, и на фоне современных исследований перерабатываются границы этих концептов с учетом их слоистости. Как уже отмечалось, официальная история создается государством, а «неофициальная история» остается за скобками, но обе они, тем не менее, включают элементы коллективных воспоминаний, которые могут как объединять сообщество, так и разъединять его.

Влияние контроля над коллективной памятью

Репрезентация прошлого укоренена в текстах. Граждане, принадлежащие одному и тому же обществу, потребляют сходные тексты, что формирует определенный «текстовый ресурс». В разных обществах создаются уникальные идеи презентации своей истории. Та или другая идея репрезентации исторического прошлого может соотноситься со специфическим либо схематическим уровнями коллективной памяти. Так, например, американская история подается через призму «мистической судьбы» (Верч, 2002). Для советской истории, согласно Дж. Верчу, такой «призмой» является выстраивание истории по «триумфально-победному шаблону». Следовательно, анализируя изменения коллективной памяти, следует соотносить их с тем или иным ее уровнем. В частности, могут иметь место изменения на специфическом уровне коллективной памяти при сохранении устойчивости схематического уровня, представленного когнитивной схемой.

Чтобы пояснить, как влияет когнитивная схема на интерпретацию прошлого, используем пример из доклада Н. Корча и Дж. Верча на международном конгрессе¹.

В 1985 г. шумный спор разгорелся по поводу самолета, сбросившего бомбу на Хиросиму в связи с его экспозицией в National Air Space Museum

¹ Korzh N., Wertsch J. Collective memory in Post-Soviet Russia; Control and Contestation // 5-th congress of the international Society for Cultural Research and Activity theory. June, 2002. Amsterdam, 2002.

в Вашингтоне. Политизированная дискуссия отражала две чрезвычайно эмоциональные точки зрения о событии прошлого с использованием базисных знаний, оформленных схематическими интерпретационными рамками. С одной стороны, бомбежка Хиросимы рассматривалась как часть когнитивной схемы минимизации американских потерь во Второй мировой войне. Эта схема предполагает интерпретацию добрых намерений «хорошей» Америки. С другой стороны, атомная бомбардировка имела целью запугать Советский Союз и таким способом обеспечить расстановку сил в свою пользу. В данном случае когнитивная схема задает рамки интерпретации Америки как негуманной и жесткой страны.

Следует отметить, что в зависимости от схемы может меняться не только интерпретация, но и выбор соответствующего события. Это особенно отчетливо дает о себе знать, когда речь идет о «белых пятнах» истории, и особенности каждого уровня коллективной памяти не позволяют контролировать их одновременно в государственном масштабе.

Чтобы показать эффективность предложенного пути анализа, рассмотрим под этим углом зрения некоторые страницы нашей истории. Итак, коллективная память, ее схематический уровень питается информацией о триумфальном ряде событий советского периода, вокруг которых построены исторические тексты. К таким событиям, например, относятся: Октябрьская социалистическая революция 1917 г., Гражданская война, индустриализация, Великая Отечественная война и другие события, которые оценивались как триумфальные и как результат трудового подвига всего народа.

Все, что происходило в советский период, освещалось только в позитивном свете. Были, конечно, и неудачи, и огромные потери, например, в Отечественную войну, но негативные аспекты событий в историческом тексте превращались в нечто положительное («несмотря на... добились победы») или вообще исчезали из повествования (многочисленные «белые пятна» в истории советского периода: Катынь, пакт Молотова–Риббентропа, репрессии и др.). Информация подвергалась фильтрации несмотря на то, что она могла иметь важное историческое значение для судьбы страны в будущем. Примером может служить интерпретация в учебниках истории роли Сталина во Второй мировой войне. Сталинградская битва была поворотным событием в истории войны; об этом знали все ученики и студенты. В ранний период освещения истории Второй мировой войны фигуре Сталина отводилось в этом событии центральное место. Согласно бытовавшей тогда версии, Сталин разработал гениальный план и заманил врага в ловушку под Сталинградом. При этом умалчивалось, почему этот гениальный план привел к тому, что враг оказался на Волге. Данная

когнитивная схема была «правдой» в один период развития советского государства и стала ложной после разоблачения культа личности Сталина.

Следует отметить, что контроль коллективной памяти свойствен всем государственным системам, но в нашем случае мы имеем дело с такой формой контроля, которая была доведена до недостижимой высоты. В настоящее время об этом свидетельствуют многочисленные публикации, фильмы, которые находились под запретом часто по непонятным причинам, но им, тем не менее, приписывалось расхождение с генеральной линией партии. В пространстве коллективной памяти советского периода действующими лицами были классы, коллективы, группы. Личность была растворена в коллективе; ее устами выражались его цели идеалы и ценности. Однако даже в этот период не обошлось без колебаний в интерпретации форм государственного управления – от «культа личности» до «коллективного руководства».

Такая социальная ситуация породила особую культуру публичного высказывания, которая отличалась от частной формы и даже противоречила ей (например, расхождения частных версий с официальными публикациями о Гражданской войне, об истинных потерях в годы Великой Отечественной войны, о коллективизации и др.). На это обращали внимание и отечественные, и зарубежные исследователи. В частности, Дж. Верч называет эту особенность проявления коллективной памяти в зависимости от контекста «performance narrative information». Различия между двумя формами коллективной памяти были столь глубоки, что для описания структуры сознания советского человека стало использовать понятие «двойное сознание».

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в раскрытии тех изменений, которые наметились в коллективной памяти в связи с кардинальными социально-экономическими преобразованиями, осуществлявшимися в российском обществе в 90-е годы XX столетия. Полученные нами данные относятся к периоду, когда советская эпоха была еще свежа в воспоминаниях и текстах. Вместе с тем это было время гласности, когда актуализировались тексты и воспоминания, утраченные или ранее не репрезентируемые советской коллективной памятью. Появились многочисленные публикации, фильмы и т. д. о подтасовках в изложении исторических событий, что, естественно, вызвало состояние смятения.

Методика исследования

В экстремальной исторической ситуации наши респонденты должны были ответить на вопросы опросника, указав значимые события XX в. и обосновав свои оценки. Был проведен пилотажный опрос, позволивший уточнить ответы респонден-

тов на предлагаемые вопросы и интерпретацию. Далее было проведено стандартизованное интервью в виде индивидуального опроса по заранее отработанной анкете с устными пояснениями респондентов. Индивидуальные пояснения респондентов помогли выявить их представления о критериях значимости и возможного последующего выбора значимых событий (подробно см. Корж, 2002), что позволяло избежать поверхностных суждений.

При обработке данных использовалась картина простых распределений ответов на заданные вопросы, группировка по наиболее важным признакам, исчисление средних. При организации выборки респондентов учитывались социально-демографические показатели – пол, возраст, образование, профессия.

Один из первых вопросов опросника относился к изучению истории: «Почему мы изучаем историю?» Каждое высказывание оценивалось респондентами по шкале от «1» до «7», где «1» соответствовала высказываниям, отражающим оценку «очень важно (ые)» и соответственно рангом «7» обозначалась оценка «совсем неважно/ые». Ниже приведены средние ранговые оценки по каждому высказыванию относительно значимости изучения истории для граждан.

Значение изучения истории

Воспитывает лояльных граждан – 4,1.
Воспитывает критически мыслящих граждан – 2,6.
Учит принимать решения – 3,2.
Помогает понимать современные проблемы – 1,9.
Личный критерий – 1,9.

Примечателен тот поразительный факт, что граждане, жившие долгое время в условиях тотального контроля и жестких мер против любого инакомыслия, оценивают самым низким рангом роль исторического знания в формировании лояльных граждан. Тем самым обнаруживается тенденция принятия необходимости государственного контроля.

Следующий вопрос касался пяти наиболее важных событиях XX в., которые должны знать ученики, так как вопрос был адресован учителям истории средних школ. Респондентам предлагалось расположить события по их значимости в порядке от «1» («наиболее значимое событие») до «5» («наименее значимое»).

Список значимых событий приводится в порядке их значимости, согласно оценкам респондентов. В скобках дана средняя ранговая оценка по всей выборке респондентов (115 чел.).

Список наиболее важных событий XX столетия

Великая Отечественная Война – 1,7.
Великая октябрьская социалистическая революция – 2.

Вторая мировая война – 2,2.
Первая мировая война – 2,2.
Гражданская война – 2,8.
Массовые репрессии – 3,1.
Экологическая катастрофа – Чернобыль – 3,6.
Освоение космоса – 3,6.
Перестройка – 3,7.
Чечня – 4.
Распад СССР – 4.

Были включены все события с оценками в пределах 5.

Отбор значимых событий и конструирование паттерна коллективной памяти формируется на основе ценностей, представленных в данной культуре. Бартлетт заметил, что люди, разделяющие одни и те же обычаи, ценности, подвержены формированию сходных психических тенденций отбора определенных видов информации для запоминания. Приобретенное посредством функционирования этих тенденций знание создает схемы, на основе которых и действуют универсальные процессы воспроизведения информации.

Вопреки социальным переменам, смене исторической парадигмы, граждане страны сохраняют в памяти когнитивные схемы, отражающие доминантные события прошлого. Если посмотреть на значимые события глазами людей советской эпохи, то они осознаются и переживаются в рамках догматического сознания. Ранговые оценки в данном случае выступают в качестве тонкого индикатора процесса оценочных суждений. Одно и то же событие, выступающее как самое значимое по параметру частоты названия, может не совпадать как наиболее значимое по параметру ранговой оценки. Чтобы убедиться в достоверности ряда значимых событий, были подсчитаны средние значения ранга для каждого события по всей выборке и заново был выстроен иерархический ряд событий (в скобках даны средние ранговые оценки по совокупной выборке). Великая Отечественная война оценивается всей выборкой респондентов как наиболее значимое событие XX в. для граждан России. Оно не относится только к прошлому, но проявляется и в настоящем, опосредуя эмоции и социальное взаимодействие ныне живущих людей.

Обращает на себя внимание, что, в отличие от других стран-участниц войны, в советском обществе и в современной России граждане различают Вторую мировую войну и Великую Отечественную войну¹.

¹ Начало Второй мировой войны датируется 1 сентября 1939 г. и связано с нападением Германии на Польшу, а завершается в августе 1945 г. разгромом Японии. Великая Отечественная война начинается 22 июня 1941 г., когда вступил в силу План Барбаросса, ставшей своей задачей захват и разгром СССР, и завершается в мае 1945 г. капитуляцией Германии.

Сравнение списков значимых событий для граждан России и США показывает, что и те, и другие высокие позиции по этому критерию отдали Второй мировой войне. Имеются совпадения и по ряду других позиций: к числу значимых событий отнесены Первая мировая война, освоение космоса и распад СССР. За скобками этого списка у граждан США остались события, значимые для российских респондентов: Великая Отечественная война, Октябрьская социалистическая революция, Гражданская война, массовые репрессии, Чернобыль и Чечня. Если домыслить список событий, характерный для респондентов США, то в него, по-видимому, были бы включены: Великая депрессия, атака на Пирл-Харбор, войны во Вьетнаме и Корее, движение за права человека, высадка астронавтов на Луне, Уотергейтский скандал. Этот список, по сути, представляет собой тот «текстовый ресурс», который используется для интерпретации прошлого, включая в себя не только то, «что реально случилось», но и то, что «врезалось», запечатлелось в памяти. Источником этого запечатления является как реальный жизненный опыт людей, так и информационное поле, создаваемое различными государственными институтами, массмедиа, образовательными структурами.

Итак, возвращаясь к списку значимых событий, выделенных нашими респондентами, следует подчеркнуть, что первые пять пунктов и покорение космоса соответствуют главным событиям официальной советской коллективной памяти. Вторая мировая война (включая Великую Отечественную войну) занимает самую высокую позицию. Но острота конфликта заключается в вопросе о гигантских потерях и страданиях граждан Советского государства, который со временем перерастает в доминирующий. Рефлексия по поводу массовых потерь и бед, выпавших на долю народов СССР в это период, в качестве основного аргумента обслуживает идею гордости за победу: «Мы за цену не постоим!» Следует иметь в виду, что респонденты являются представителями поколения, участвовавшего в войне, а также поколения детей войны, которые были погружены в события военной катастрофы и потому оценивали их изнутри.

Следующие значимые события – Первая мировая война, Октябрьская революция 1917 г. и Гражданская война – также относятся к главным событиям советской коллективной памяти. Они получили высокий статус, так как были частью реальной истории Советского государства, что согласуется с представлением о контролируемом влиянии образования граждан и их бытования в советском обществе.

Согласно сказанному, трудно понять, почему такие события, как массовые репрессии, Чернобыль, перестройка, Чечня, распад Советского

Союза, могли стать элементами советской коллективной памяти, имея в виду ее «триумфально-победный шаблон». Очевидно, что перечисленные события не являются ни позитивными, ни частью триумфального сюжета, с точки зрения оценок Советского государства. Поэтому их включение в список значимых показывает, что появились изменения в коллективной памяти. Следует учитывать также, что сбор наших данных происходил в период таких событий, как Чеченская война, социально-экономические преобразования российского общества, распад СССР и, естественно, они находились в центре публичных и частных дискуссий. События, меняющие жизнь, невозможно игнорировать в качестве контекста. К этому необходимо добавить поток литературы, кинофильмов, театральных постановок. В итоге это привело к тому, что и на государственном уровне были адаптированы и включены как часть официальной коллективной памяти такие события, как массовые репрессии и потери во время войны. Этим событиям была дана негативная оценка, и государство же инициировало их изучение.

Таким образом, когда в одном списке значимых событий сталкиваются паттерны советского и постсоветского периодов, то неизбежно возникает вопрос о произошедших изменениях и их причинах. Чтобы понять, имеют ли эти изменения в коллективной памяти поверхностный характер и относятся ли они лишь к ее специфическому уровню или проникают глубже и связаны с когнитивными схемами, невозможно оставить без внимания очевидный факт, что насыщение общества всеми типами информации, ранее доступной узкому кругу, сделало свое дело. Знания о том или ином событии стали богаче и точнее, чем это было раньше.

Очевидно, что такая интерпретация дает ключ к пониманию изменений коллективной памяти. Этим ключом является «текстовый ресурс». Если информация (тексты) доступна, то изменение коллективной памяти происходит естественным образом, следуя за новым информационным полем. Однако этот уровень изменений захватывает лишь слой памяти, лежащий на поверхности. Процесс потребления текста вносит коррекцию в специфический уровень коллективной памяти, расширяя диапазон значимых событий XX столетия. Вместе с тем существенным представляется «функциональное состояние» схематического уровня коллективной памяти, который вмешивается в понимание, оценивание, использование текстового ресурса, нового потока информации. В связи со сказанным симптоматичным является включение в список значимых таких событий, которые никогда не могли быть репрезентированы публичной коллективной памятью в советском контексте.

Таким образом, включение негативных событий в список значимых событий XX в. отражает изменения коллективной памяти. Вместе с тем полученные данные обнаруживают влияние более глубокого уровня контроля коллективной памяти советской эпохи. В частности, ранговые оценки негативных значимых событий были относительно ниже, по сравнению с триумфальными вехами в истории страны. Симптоматично, что респонденты оценивают Гражданскую войну значимо выше, чем распад СССР. Хотя, с точки зрения долгосрочной исторической перспективы, неясно, почему респонденты оценили дезинтеграцию и развал сверхдержавы как нечто несущественное для 80-летнего периода существования Советского государства, тем более что в 80–90-е годы XX в. проводились бурные дискуссии о достоинствах и недостатках советской системы. Причина высокой ранговой оценки Гражданской войны, по-видимому, связана с когнитивной схемой, сформированной на схематическом уровне советской коллективной памяти, когда Гражданская война в истории, нарративе, медиа изображалась не как национальная трагедия, а как триумфальное событие, в котором молодое Советское государство защищало себя от империалистической агрессии. Можно сделать вывод, что тенденция включения Гражданской войны как важного события советской истории объясняется влиянием схематического уровня коллективной памяти, который «вмешивается» в ответы респондентов. Эта интерпретация звучит правдоподобно, если учесть, что такое событие, как коллективизация 1920–1930 гг., не было включено в список значимых событий, несмотря на то, что оно было сопряжено со значительно большим числом человеческих жизней. Вместе с тем в список значимых событий включены массовые репрессии. Все эти замечания подкрепляют высказанные соображения относительно изменений коллективной памяти на схематическом уровне, которые трансформируют схему триумфально-победного шаблона советского периода.

Уместно привести слова М. М. Бахтина: «...всякое осознание былого (равно в плане личном и историческом) роковым образом неадекватно. Есть какая-то коренная недоступность и невыразимость того, что раз свершилось и отошло в прошлое. Поэтому воссоздание прошлого – не обманчиво, конечно, а символично, условно, по своей природе. Но через символ, через миф осуществляется реальное прикосновение к живой плоти былого...» (Бахтин, 1995, С. 115). В ответах респондентов акцентируется «правда вчерашнего дня как сегодняшняя правда», однако каждое поколение, стремясь интерпретировать историю по-своему, пытается понять, как зигзаги ее развития связаны с прошлым, с коллективной памятью.

Выводы

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся функционирования коллективной памяти и роли контроля в ее изменении. Показано, как изменяется коллективная память под влиянием социальных и политических перемен в связи с распадом Советского Союза. Схематический и специфический уровни коллективной памяти демонстрируют характерные особенности изменений коллективной памяти как целостной структуры. Показана смешанная картина устойчивости и динамики коллективной памяти под влиянием контроля в оценке событий переломного периода и при утрате государством контроля над коллективной памятью в период после распада Советского Союза. Респонденты включали в список значимых событий такие, которые не могли быть выделены в советский период. Вместе с тем индикатором влияния коллективной памяти советского периода, ее устойчивости представляется составление списка значимых событий в соответствии с советскими стандартами, что еще раз подчеркивает активную роль схематического уровня коллективной памяти (когнитивной схемы) в оценивании тех или иных событий.

Литература

- Антонова Н. В. Проблемы личностной идентичности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
- Бахтин М. М. Из жизни идей. М., 1995.
- Бахтин под маской. М., 1996. Вып. 5/1.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб., 2003.
- Журавлев А. Л. Экономические представления работников предприятий с разными формами собственности // Современная психология: состояние и перспективы исследования М., 2002. С. 317–331.
- Корж Н. Н. Историческое знание как объект коллективной памяти // Современная психология: состояние и перспективы исследования. Ч. 2. М., 2002. С. 35–52.
- Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.
- Лотман Ю. Семиосфера. СПб., 2000.
- Павленко В. Н., Корж Н. Н. Трансформация социальной идентичности в посттотальном обществе // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 75–88.
- Седакова О. А. Вечная Память // Вестник русского христианского движения. 2004. Т. 188. С. 52–67.
- Седакова О. А. Поэтика обряда. Современные исследования МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2004а.
- Современные вопросы общественно-речевой практики / Отв. ред. А. А. Волков. М., 2005.

Успенский Б. Этюды о русской истории. СПб., 2002.

Элиас Н. Общество индивидов. М., 2001.

Collective remembering / Eds D. Middleton, D.L. Edwards. SAGE Publications Ltd, 1990.

Connerton P. How societies remember. Cambridge, 1989.

Wertsch J. Voices of collective remembering. Cambridge, 2002.

Wertsch J. Mind as action. N.Y.–Oxford, 1998.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕРРОРИЗМЕ У ЖИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ

Е. Д. Короткина, О. В. Княгинина (Тверь)

Актуальность темы исследования

Террористическая угроза в настоящее время приняла характер повседневной опасности. Риск гибели от рук террористов вошел в нашу жизнь и стал ее неотъемлемой составляющей. Подобное явление никогда еще не носило столь масштабного характера, как в последние годы. Практика террора год от года принимает все более изощренные и циничные формы. Если еще в прошлом столетии основными формами терактов являлись захват заложников и взрывы в публичных местах, то сегодня они уже считаются «классическими», уступая место уничтожению жилых и административных зданий, кварталов, химическим и бактериологическим атакам.

Современные террористические акты чудовищны по своей жестокости и бесчеловечности. Практически ежедневно крупнейшие мировые телеканалы показывают разрушенные дома, обгоревшие остовы самолетов, трупы людей. Но куда более опасными результатами терактов становятся последствия пролонгированного действия: происходит деформация общественного сознания, озлобление народа, разрушаются привычные ценности, воссоздание которых потребует многих десятилетий, нарушаются основополагающие права человека. На этой основе возникают еще более страшные социальные деформации, наиболее яркими формами которых являются религиозная и этническая нетерпимость, и массовые психологические отклонения (неврозы, фобии).

В связи с этим особую актуальность приобретает развертывание психологического, социокультурного, социологического, политологического дискурса по проблеме терроризма.

Наиболее глубоким психологическим исследованием терроризма, его корреляции с феноменами тревоги, страха, ужаса, насилия, конфликта, фанатизма стала монография Д. В. Ольшанского «Психология терроризма» (Ольшанский, 2002). Он выделяет следующую констелляцию: «радикализм–экстремизм–фанатизм–терроризм». Она отражает эволюцию субъекта, склонного отвечать насилием на насилие и тем самым эскалировать его.

Успех борьбы с современным терроризмом во многом зависит от выявления причин и пред-

посылок его возникновения. Терроризм во всех его аспектах – причины, психологические корни, мотивация исполнителей терактов и т. д. – имеет системный характер. Террористическая активность может быть, в зависимости от степени стабильности общества, причиной, следствием, сопутствующим фактором или формой социальных, политических, этнических, религиозных и иных конфликтов. Таким образом, современная террористическая угроза требует скрупулезного теоретического осмысления.

Цель нашего исследования – изучение представлений о терроризме, его причинах у россиян, проживающих в различных регионах страны. В ходе исследования планировалось проанализировать характер взаимосвязи специфики представлений о терроризме и индивидуально-психологических особенностей личности.

Описание выборки

В качестве испытуемых в исследовании выступили молодые люди (юноши и девушки) в возрасте 20–25 лет с неоконченным высшим и высшим образованием, проживающие в различных регионах России – всего 80 чел., в том числе: молодежь, проживающая в Центральной России, – 40 чел.; молодые люди, проживающие на Северном Кавказе, являвшиеся свидетелями террористических актов и подвергавшиеся террористическим актам, – 40 чел.

Предмет исследования – представления о терроризме, его причинах в их связи с индивидуально-психологическими особенностями личности.

Задачи исследования

1. Изучить представления россиян о терроризме, его причинах.
2. Провести сравнительный анализ представлений о терроризме, его причинах в двух группах респондентов – жителей Центральной России и Северного Кавказа.
3. Выявить особенности взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей респондентов и их представлений о терроризме, его причинах.

Гипотезы исследования

1. Существуют различия в представлениях о терроризме у респондентов, проживающих в различных регионах:
 - а) у жителей Центральной России они более стереотипизированы и схематичны;
 - б) у респондентов, проживающих на территории Северного Кавказа, представления о терроризме более индивидуализированы, эмоциональны.
2. Существует взаимосвязь представлений о терроризме и индивидуально-психологических особенностей личности:
 - а) респонденты с высоким уровнем тревожности выделяют, в первую очередь, социально-экономические причины роста и распространения терроризма;
 - б) респонденты с высоким уровнем агрессивности выделяют в качестве главных политические причины роста терроризма.

Основные методики исследования:

- разработанная авторская анкета;
- модифицированный вариант методики «семантического дифференциала»;
- тест Г. Айзенка «Самооценка психических состояний».

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью компьютерной программы SPSS (версия 10.0), позволившей осуществить факторный и корреляционный анализ, контент-анализ.

Результаты исследования

Изучение представлений о терроризме и его причинах показало, что объем информации о данном явлении у молодых россиян, проживающих в различных регионах России, достаточно низок.

У респондентов Центральной России объем информации о терроризме меньше, чем у проживающих на Северном Кавказе. Это обусловлено, по-видимому, слабым интересом жителей этого региона к тому, что не имеет к ним непосредственного отношения.

Представления о терроризме в двух группах имеют сходные черты – как о бандитизме, разбое, грабеже, связанных со смертью и вызывающих ужас и страх. Наряду с этим, выявлены и различия в ответах респондентов: большинство опрошенных второй группы имеют свою точку зрения, собственный взгляд на проблему терроризма в России и других странах. В этой группе респондентов значительно больше вариантов ответа, высказывания ярче, образнее, индивидуальнее. Вероятно, это объясняется тем, что жители Северного Кавказа чаще, чем жители центральных регио-

нов, переживают террористическую угрозу, так как кавказский регион чаще всего подвергается террористическим атакам. В ответах жителей Центральной России преобладают более обобщенные и упрощенные, стереотипные, сложившиеся в обществе характеристики терроризма.

Данные, полученные в ходе обработки интервью методом контент-анализа, также позволяют утверждать, что проблема терроризма жителями Северного Кавказа осознана глубже, нежели жителями Центральной России: количество подкатегорий понятия «терроризм» у респондентов второй группы больше, чем у респондентов первой группы.

Проведение сравнительного анализа представлений позволило выявить специфику их структурных компонентов. В ответах респондентов первой группы преобладают высказывания, касающиеся особенностей проведения теракта; в ответах жителей Северного Кавказа более выражена оценочная, отношенческая составляющая – эмоциональные переживания и чувства.

Как показал факторный анализ, в представлениях о терроризме у разных групп изучавшихся респондентов отсутствуют существенные различия. Видимо, здесь сказывается общий эффект трудности создания образа малоизвестного феномена.

Установлено, что представления о причинах терроризма у россиян, независимо от места их проживания, совпадают. На первое место ими выдвигаются причины политического характера; на второе – аномальные отклонения в психическом развитии отдельных людей; на третье – религиозные причины; на четвертом месте – вариант ответа «все вышеперечисленные причины».

При помощи факторного анализа выделено семь латентных переменных (факторов), скрытых от непосредственного наблюдения, но при этом регулирующих представления о терроризме и его причинах: «аморальный»; «опасен»; «ненужный»; «незнаком мне»; «изменяющий человечество»; «непонятен людям»; «непредсказуем».

В ходе статистической обработки с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) была исследована взаимосвязь факторных оценок с индивидуальными особенностями респондентов. В результате были выявлены следующие статистически значимые взаимосвязи:

- Между фактором «непонятен людям» и тревожностью. Людям с повышенным чувством беспокойства, страха и тревоги сложно понять и объяснить сущность терроризма. Для них терроризм – неопределенная опасность с неблагоприятным развитием событий.
- Между фактором «изменяющий человечество» и агрессивностью. Враждебно настроенные люди отмечают, что терроризм – это явление, из-

меняющее человечество, бесполезное для общества и абсолютно непривлекательное.

– Между фактором «аморальный» и ригидностью. Для людей, которым сложно отказаться от привычного стиля жизни, способа мышления и действий, терроризм – это жестокость, бесчеловечность, опасность, несправедливость.

Используя ранговый коэффициент корреляции Спирмена (r_s), мы исследовали степень согласованности между представлениями о причинах терроризма и индивидуальными особенностями респондентов. Выявлены следующие ранговые корреляционные связи на уровне значимости 0,05:

- между тревожностью и социально-экономическими причинами;
- между агрессивностью и политическими причинами;
- между ригидностью и социально-экономическими причинами.

Таким образом, респонденты с высоким уровнем тревожности выделяют социально-экономические причины как основные причины роста и распространения терроризма. Тревожный человек, находясь в состоянии повышенного беспокойства, испытывает страх и тревогу в условиях ограниченных финансовых, ресурсных и иных возможностей, что ведет к негативным последствиям, создавая предпосылки для развития напряженности в обществе.

Респонденты с высоким уровнем агрессивности выделяют политические причины как основные причины роста и распространения терроризма. В противоречиях между демократическими конституционными принципами и реальной политической практикой, порожденными отчужденностью власти от населения, ослаблении социально-экономических и культурных связей между государствами и отдельными регионами агрессивные люди видят основную причину распространения терроризма. «Агрессия – это средство избавления от невыносимого чувства бессилия», – пишет Фромм (1990, С. 168).

Респонденты с высоким уровнем ригидности, как и респонденты с высоким уровнем тревожности, в первую очередь, выделяют социально-экономические причины роста и распространения террора. Трудность отказа от принятого образа жизни, действий, мышления вызывает у таких людей беспокойство и тревогу в ситуации нестабильности, резкого снижения уровня экономического развития, ухудшения материального состояния граждан, что также создает почву для роста напряженности в обществе.

Таким образом, мы видим, что существуют различия в представлениях о терроризме у респондентов, проживающих в различных регионах, а также взаимосвязь отношения к терроризму

и индивидуально-психологических особенностей личности, что и было статистически подтверждено.

Заключение

С помощью контент-анализа были выделены категории, отражающие структуры представлений о терроризме у молодежи, проживающей в различных регионах. Проведение сравнительного анализа представлений позволило выделить их компоненты в каждой из групп респондентов. Выявленные различия в представлениях о терроризме и его причинах у жителей Северного Кавказа и жителей Центральной России говорят о том, что военные действия, проходящие в Северо-Кавказском регионе, наложили отпечаток на сознание и образе жизни проживающих здесь людей. В этой группе респондентов количество вариантов ответов больше; ответы разнообразнее, эмоционально более окрашены, противоречивы. Ответы жителей Центральной России более стереотипизированы, согласованы с оценками терроризма, сложившимися в обществе и распространяемыми средствами массовой информации. В частности, респонденты этой группы при характеристике исследуемого явления используют общепринятые формулировки.

С помощью U-критерия Манна–Уитни были получены следующие результаты: существуют достоверные статистические различия в частоте встречаемости подкатегорий понятия «терроризм» в двух группах. Во второй группе подкатегории встречаются чаще, чем в первой. Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что представления о терроризме во второй группе более дифференцированы, обладают большей когнитивной сложностью, по сравнению с представлениями, существующими у молодежи Центральной России, в них также представлен эмоциональный компонент.

Факторный анализ позволил выделить 7 латентных факторов, объясняющих более 69% общей дисперсии: «аморальный»; «опасен»; «ненужный»; «незнаком мне»; «изменяющий человечество»; «непонятен людям»; «непредсказуем». С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s) была исследована взаимосвязь факторных оценок с индивидуальными особенностями респондентов. В результате были выявлены следующие статистически значимые взаимосвязи на уровне значимости 0,05:

- между фактором 6 и тревожностью ($r_s = 0,239$, $p = 0,032$),
- между фактором 5 и агрессивностью ($r_s = 0,241$, $p = 0,032$),
- между фактором 1 и ригидностью ($r_s = 0,276$, $p = 0,013$).

Таким образом, можно сделать вывод о существовании взаимосвязи между отношением к терро-

ризму и индивидуально-психологическими особенностями личности.

Используя ранговый коэффициент корреляции Спирмена (r_s), мы исследовали степень согласованности между представлениями о причинах терроризма и индивидуальными особенностями респондентов. Выявлены следующие корреляционные связи на уровне значимости $p \leq 0.05$:

- между тревожностью и социально-экономическими причинами терроризма (1 группа – $r_s = 0,342$, $p = 0,031$; 2 группа – $r_s = 0,470$, $p = 0,004$);
- между агрессивностью и политическими причинами (1 группа – $r_s = 0,328$, $p = 0,039$; 2 группа – $r_s = 0,470$, $p = 0,042$);
- между ригидностью и социально-экономическими причинами (1 группа – $r_s = 0,371$, $p = 0,018$).

Связи между остальными переменными являются статистически незначимыми.

Подводя итог, необходимо отметить, что исследования по проблеме терроризма актуальны, социально значимы и способствуют искоренению этого явления.

Литература

- Антонян Ю. М. Терроризм. Криминологическое и уголовно-правовое исследование. М., 1998.
- Артамонов И. И. Терроризм: способы предотвращения, методика расследования. М., 2002.
- Асеевский А. И. Кто организует и направляет международный терроризм. М., 1982.
- Белая Е. В. Феномен терроризма в современном обществе: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2005.
- Будницкий О. В. Терроризм в российском освободительном движении: идеология, этика, психология: Автореф. дис. ... докт. истор. наук. М., 1999.

- Будницкий О. В. История терроризма в России в документах, биографиях, исследованиях. М., 1999.
- Витюк В. В., Эфиров С. А. «Левый» терроризм на Западе: история и современность. М., 1987.
- Гозман Л. Я., Шестопал Е. Б. Политическая психология. Ростов-на-Дону, 1996.
- Жаринов К. В. Терроризм и террористы: Исторический справочник. Минск, 1999.
- Замкова В. И. Терроризм – глобальная проблема современности. М., 1996.
- Евстифеева Е. А. Феномен веры: Дис. ... докт. филос. наук. Тверь, 1995.
- Кафтан В. В. Терроризм как общественное явление современности: социально-философский анализ: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2005.
- Кожушко Е. П. Современный терроризм: анализ основных направлений. Минск, 2000.
- Кошель П. А. История российского терроризма. М., 1995.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Манацков И. В. Политический терроризм: региональный аспект. М., 1990.
- Нечипоренко О. Обзор международного взаимодействия в борьбе с терроризмом. Всемирный антикриминальный антитеррористический форум. URL: <http://www.waaf.ru> (дата обращения: 08.08.2012).
- Ольшанский Д. В. Психология терроризма. СПб., 2002.
- Политическая психология / Под ред. А. А. Деркача, В. И. Жукова. М., 2001.
- Салимов К. Н. Современные проблемы терроризма. М., 1999.
- Требин М. П. Терроризм в XXI в. Минск, 2003.
- Улупова Г. А. Терроризм как социальный феномен. Тверь, 2003.
- Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990.
- Хоффман Б. Терроризм – взгляд изнутри. М., 2003.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДОВЕРИЯ И НЕДОВЕРИЯ

А. Б. Купрейченко (Москва)

Постановка проблемы

Социальные и политические трансформации современного общества, взаимопроникновение и столкновение различных культур обуславливают высокую социальную релевантность исследований доверия как явления, лежащего в основе совместной жизнедеятельности, мирного сосуществования и сотрудничества людей. Содержание доверия, его виды и функции, которые оно выполняет в обществе, культурно и социально обусловлены, а потому динамичны. В последние

годы интерес исследователей все чаще обращается к недоверию как самостоятельному феномену. Предметом ряда исследований выступают: соотношение доверия и недоверия; их специфические критерии, факторы и основания; условия одновременного существования и др. (Купрейченко, 2005, 2006, 2008; Купрейченко, Табхарова, 2005, 2007; Табхарова, 2008; Baier, 1985; Govier, 1994; Hardin, 2004; Lewicki, Mcallister, Bies, 1998; Kramer, Cook, 2004). Проведенный анализ свойств доверия и недоверия позволил убедиться в бесперспективности

определения их как взаимоисключающих феноменов полярной валентности. И доверие, и недоверие возникают в ситуации открытости, неопределенности, уязвимости субъекта и при невозможности контроля ситуации. Они выполняют взаимосвязанные функции в регуляции жизнедеятельности субъекта. Выделена общая характеристика доверия и недоверия – отсутствие однозначной связи с ожиданием выигрыша или ущерба от взаимодействия. Кроме того, доверие и недоверие в равной степени могут характеризоваться ожиданием справедливого и честного отношения со стороны партнера.

По нашему мнению, *доверие*, как психологическое отношение, включает:

- интерес и уважение к объекту или партнеру;
- представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним;
- эмоции от предвкушения их удовлетворения и позитивные эмоциональные оценки партнера;
- расслабленность и безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю, а также совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию.

В свою очередь, составляющими *недоверия* выступают:

- осознание рисков;
- чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками партнера и возможных результатов взаимодействия;
- настороженность и напряженность, а также готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность.

В контексте дифференцированного изучения доверия и недоверия особый интерес представляют функции различных видов и форм доверия и недоверия, поскольку их анализ позволяет расширить и углубить понимание роли этих феноменов в жизнедеятельности личности, группы и общества. Ранее такой дифференцированный анализ исследователями не проводился.

Социальные и психологические функции доверия и недоверия

Многие современные исследователи акцентируют внимание на той роли, которую играет доверие в регуляции сознания и поведения личности, группы, общества.

Т. П. Скрипкина отмечает, что доверие осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему, способствует слиянию прошлого, настоящего и будущего в целостный акт жизнедеятельности; создает эффекты целостности бытия человека, личности, взаимодействия чело-

века с миром; устанавливает меру соответствия поведения человека, принятого решения, целей, поставленных задач как миру, так и самому себе (Скрипкина, 2000, с. 235).

Ряд авторов выделяет в качестве основной функции доверия регуляцию межличностных отношений (Скрипкина, 2000, с. 48). Так, В. С. Сафонов называет три основные функции доверия, которые оно выполняет в дружеских и деловых взаимоотношениях: функция обратной связи в процессе самопознания личности; функция психологического облегчения; функция углубления взаимоотношений (Сафонов, 1978). По мнению Ю. В. Веселова, доверие на межличностном уровне активизирует коммуникацию и взаимодействие, снижает риск и мобилизует активность сторон во взаимодействии. Благодаря доверию коммуникация (обмен информацией) становится более широкой, приобретая черты постоянства. Доверие ускоряет процессы социального обмена, способствует интеграции группы, общности и общества в целом (Веселов, 2004).

Доверие в обществе инициирует совместные действия, т. е. воспроизводит кооперативные отношения (сотрудничество, взаимопомощь, поддержку, участие, согласие). Связи индивида и группы становятся более устойчивыми, а его включение в общность – более полным. Ю. В. Веселов отмечает, что доверие должно постоянно производиться и воспроизводиться и в социальных, и в экономических отношениях, при этом само доверие воспроизводит социальные отношения в целом (Веселов, 2004, с. 28). Кроме того, в современном обществе доверие позволяет соединять функционально различные интересы индивидов и групп в одно целое, где борьба противоположностей не переходит в социальный конфликт. В этом состоит его уже упомянутая интегративная функция. Доверие как на личностном, так и на социальном уровне может накапливаться. Накопление успешного опыта социальных взаимодействий может использоваться далее как некий социальный ресурс, что особенно значимо в периоды резких социальных потрясений (Веселов, 2004, с. 27). Этот ресурс может выполнять крайне важную компенсаторную функцию в общественных изменениях. Ф. Вельтер, Т. Каутонен, А. Чепуренко, Е. Мальева отмечают также комплиментарную функцию, которую выполняет доверие в организационных отношениях (Вельтер и др., 2004). Она состоит в том, что доверие дополняет существующие формализованные и правовые регуляторы отношений между деловыми партнерами и членами организаций. Исследуя психологию изолированных групп, В. И. Лебедев также отмечает, что возможность доверительного общения выступает необходимым дополнением к формальной структуре такой группы (Лебедев, 2002, с. 313–314). Можно отметить,

что эта функция доверия значима и на уровне общества.

В свою очередь, Д. М. Данкин, рассматривая функции доверия в обществе, указывает, что оно осуществляет редукцию сложности отношения к окружающему миру к более простому отношению степени доверия/недоверия (Данкин, 2000). По его мнению, выполняя эту функцию, доверие повышает адаптивность к окружающей среде, способствует экономии ресурсов социальной системы, расширению спектра возможностей ее взаимодействия с другими системами, т. е. выполняет функцию оптимизации взаимодействия. Кроме того, доверие упорядочивает и закрепляет в общественном сознании и культуре определенные установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты. Доверие объединяет социальные группы, а его отсутствие – разъединяет. По мнению Д. М. Данкина, доверие также выполняет функцию репродуцирования, самовоспроизводства: установившееся доверие (взаимодоверие) позволяет на своей основе развивать дальнейшие отношения, каждый раз воспроизводя сложившийся уровень доверия или повышая его (Данкин, 2000, с. 60–66).

Вслед за другими авторами И. В. Антоненко выделяет следующие функции доверия: интегрирующую (обеспечивает социальную интеграцию на различных уровнях общества); коммуникативную; интерактивную; перцептивную; редуцирующую; управленческую; предсказательную; ориентирующую; эффективизирующую; стабилизирующую отношения и деятельность; психологическую (снижение уровня напряженности и стресса в отношениях) (Антоненко, 2004).

Анализ работы Ф. Фукуямы позволяет выделить еще три основополагающие социально-психологические функции общественного доверия (Фукуяма, 2004). Доверие как основа социального капитала (системы связей и отношений) выполняет функцию *воспроизводства социальной структуры*. Кроме того, нравственная основа доверия позволяет сделать заключение, что доверие есть «награда» со стороны общества за этическое поведение и соблюдение социальных норм отдельными его членами, а недоверие – наказание за их нарушение. Таким образом, доверие и недоверие выполняют функцию *поддержания моральных основ и социальных норм*. И наконец, доверие как проявление спонтанной социальности выполняет функцию *обеспечения самоорганизации общества*.

Следует отметить, что при анализе функций доверия чаще подчеркиваются их позитивные последствия для жизнедеятельности субъекта, а при анализе функций недоверия – негативные. Анализ доверия и недоверия как самостоятельных феноменов, выполненный на основе ряда работ других авторов и собственных исследований, позволяет заключить, что они выполняют

ряд сходных функций – регулируют отношения с окружающим миром, формируют и воспроизводят социально-психологическое пространство человека и др. Некоторые виды и формы доверия, как и недоверия, могут приводить к негативным последствиям, выполняя, таким образом, общие деструктивные функции в регуляции сознания и поведения субъекта. В то же время можно выделить функции, специфичные для доверия и недоверия. Благодаря доверию субъект вступает во взаимодействие с миром, познает и преобразует его и самого себя. Таким образом, именно доверие создает условия для развития субъекта в результате социального и других видов обмена с окружающим миром. Недоверие также способствует развитию, но автономному, и, кроме того, обеспечивает самосохранение субъекта и сохранность его социально-психологического пространства. В этом проявляется его защитная функция. Специфичность функций различных видов доверия и недоверия можно продемонстрировать на примере ряда хорошо известных феноменов.

Функциональные особенности отдельных видов доверия и недоверия

Из всего многообразия существующих форм доверия и недоверия остановимся на тех, которые позволяют наиболее наглядно проиллюстрировать их функциональные особенности (таблица 1).

Отсутствие на сегодняшний день специальных исследований, посвященных большинству видов доверия и недоверия, представленных в таблице 1, определило то, что названия, функции и основания многих из них являются авторскими и могут восприниматься как спорные. Проведенный анализ, являющийся первым этапом подобной систематизации, может стать основой научной дискуссии и должен быть продолжен как на теоретическом уровне, так и в ходе эмпирических исследований.

Анализ исследований показывает, что существуют различные точки зрения на роль доверия и недоверия в жизнедеятельности личности, группы и общества. Широкое распространение получил подход к доверию как к оптимистическому ожиданию личностью или группой некоего блага (чаще всего взаимного) в результате взаимодействия (Антоненко, 2004; Hosmer, 1995). Однако эта характеристика свойственна отнюдь не всем видам доверия. Обеспечение эффективности деятельности и формирование устойчивых позитивных отношений являются основными функциями доверия между хорошо знакомыми, тесно взаимодействующими субъектами. Доверие в этом случае возникает в результате взаимного оценивания качеств партнеров, в первую очередь нравственных характеристик, надежности, открытости. Основаниями для недоверия выступают: безнравственность, не-

Таблица 1

Социально-психологические функции и основания некоторых видов доверия и недоверия

Вид доверия/недоверия	Специфические функции	Основания и условия формирования доверия/ недоверия
Общечеловеческое, генерализованное, общественное доверие	Основа совместной жизнедеятельности людей, поддержание моральных основ и социальных норм, обеспечение самоорганизации общества	Основополагающая социальная потребность в совместности, общности и близости – «органической солидарности», по Э. Дюркгейму, или «спонтанной социальности», по Ф. Фукуяме
Собственно доверие	Формирование устойчивых позитивных отношений и обеспечение эффективного взаимодействия	Надежность, единство, приязнь, предсказуемость
Собственно недоверие	Дистанцирование, защита от нежелательных последствий взаимодействия	Опасность, враждебность, ненадежность и т. д. как со стороны партнера, так и со стороны субъекта
Интуитивное доверие/недоверие	Облегчение принятия решения в ситуации дефицита информации и времени	Интуитивные, эмоциональные оценки, стереотипы, предубеждения и т. п.
Доверие неизвестным объектам	Познание мира, социальный обмен, самопознание, поиск новых и острых ощущений	Интерес к объекту, его новизна, непонятность, инаковость
Традиционное, клановое доверие/недоверие (доверие «своим» и недоверие чужакам)	Сохранение и воспроизводство структуры и социально-психологического пространства своей группы, демонстрация чужаку ее границ, а также пределов дозволенного и недозволенного, создание благоприятных условий жизнедеятельности для «своих», укрепление и выражение позитивной групповой идентичности, выход агрессивности и др.	Наличие признаков «своего» или «чужого»
Необоснованное недоверие наиболее близким людям	Самосохранение, эго-защита	Высокая уязвимость субъекта и неопределенность среды и т. п.
Гуманистическое (альтруистическое) доверие	Поддержка, демонстрация уважения, сохранение собственной позитивной идентичности (доброты, благородного человека),	Гуманистическая или миротворческая ориентация субъекта
Авансированное доверие	Создание благоприятных условий деятельности, выполнения партнером своих функций	Заинтересованность в результатах деятельности партнера
Рольевое доверие (социальным ролям, сетям, системе)	Обеспечение деперсонифицированного взаимодействия в соответствии с социальными ролями, воспроизводство социальной структуры	Вера в надлежащее функционирование системы, ее социальные нормы и законы
Организационное доверие	Упорядочивание, регламентация, оптимизация и деперсонификация взаимодействия	Система принятых в данном сообществе принципов, правил и норм и ограничений
Деловое доверие	Обеспечение эффективного взаимодействия с потенциально ненадежным или малоизвестным партнером	Расчет, договор, взаимная зависимость и уязвимость
Псевдодоверие	Введение в заблуждение с целью сокрытия своих намерений и «раскрытия» партнера, стимулирования доверия с его стороны	Скрытая враждебность или соперничество субъекта
Псевдонедоверие	Повышение ответственности и надежности партнера в отсутствии контроля	Высокая значимость результата в условиях неопределенности

надежность, скрытность, зависимость, конфликтность и др. Эти виды персонифицированного отношения могут быть определены как собственно доверие и собственно недоверие.

Однако получение субъектом личного «выигрыша» не может выступать целью общественного доверия, которое предполагает проявление субъектом позитивного отношения к другим без ожидания адекватного вознаграждения лично для себя, а лишь «пользы» для социума. Многими авторами признается, что общественное (генерализованное) доверие поддерживается поступками, которые не связаны с ожиданиями ответного поведения. Так, в любом обществе существуют нормы помогать слабым, больным, неимущим и т. д., не ожидая от них ответных действий (Селигмен, 2002; Фукуяма, 2004). Таким образом, основные функции общественного доверия – обеспечение самоорганизации общества и воспроизводство социальной структуры. В этом плане анализ доверия

тесно пересекается с дискуссией о природе альтруизма и нравственного поведения.

Для человека, определившегося с жизненными принципами, целями, ценностями, мотивами, идеалами, особо важной является задача формирования социально-психологического пространства, соответствующего его ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной системе. Конструирование социально-психологического пространства включает оценивание и отбор личностью в своем окружении людей и социальных объектов, наиболее близких ей по своим принципам, ценностям и идеалам. Высокое доверие как поддержка людей, разделяющих их, служит одним из способов утверждения личностью собственной системы значимых ценностей, идеалов и представлений. В этом случае доверие и недоверие выполняют инструментальную (служебную) функцию, выступая «маркерами» этого отбора и выражением позиции по отношению к различным социальным

категориям. Самоопределяясь в окружающем мире, личность таким образом отстаивает те ценности и идеалы, которые считает для себя наиболее значимыми (Журавлев, Купрейченко, 2007).

Сформированное социально-психологическое пространство требует от его создателя поддержания и защиты. Стремление к его сохранению приводит к тому, что доверие и недоверие начинают выполнять в жизни субъекта функции, прямо противоположные тем, которые они выполняли на предыдущем этапе самоопределения личности. Если ранее достойные доверия люди отбирались в близкий «круг» психологической дистанции, то теперь те, кто в него включен, наделяются доверием как «охранной грамотой». Им прощаются даже очевидные промахи и нарушения доверительных отношений. В то же время незнакомцы и «чужаки» априорно рассматриваются как подозрительные и недостойные доверия люди. Функцию защиты и воспроизводства социально-психологического пространства выполняет так называемое «слепое» доверие близким людям. Для него характерно отрицание и игнорирование (ради сохранения близкой психологической дистанции) доказательств того, что они не вполне достойны доверия. Для обозначения данного феномена используется специальное понятие – «самоподкрепление отношений» и его аналоги, т. е. доверие «обслуживает», подкрепляет отношения близости. Сохраняя и поддерживая близкие отношения личности, этот вид доверия также выполняет функцию защиты Я-концепции, системы наиболее значимых принципов и ценностей личности – «стержня» ее самоопределения (там же). Например, если значимым принципом для личности является верность другу, то поддержание сложившихся отношений доверия становится самоцелью даже вопреки здравому смыслу.

Возможен и еще один специфический вид отношения – необоснованное недоверие самому близкому человеку, например, когда никаких порочащих партнера доказательств нет, однако риск в случае обмана, предательства крайне велик. В этом случае, не доверяя близкому человеку, субъект перестраховывается, чтобы не испытать жесточайшее разочарование, способное разрушить его «Я». Таким образом, недоверие также выполняет эго-защитную функцию.

Особые социально-психологические функции выполняет феномен сочетания высокого доверия «своим» с явно выраженным недоверием «чужим». К его анализу обращались и продолжают обращаться многие исследователи (Зиммель, 2003; Поршнева, 1972; Стоянов, 2004; и др.). Следует отметить, что понятие «чужой» необязательно предполагает враждебность с его стороны. В классической работе Г. Зиммеля показано, что «чужак» по своему значению не идентичен «врагу», однако опасения, которые он вызывает, могут быть бо-

лее сильными, чем те, которые вызывает представитель враждебного сообщества (Зиммель, 2003). Намерения нового и непонятного человека обычно являются тайной для членов группы. С одной стороны, «чужак» может оказаться скрытым противником – «троянским конем». С другой стороны, он может быть носителем позитивных качеств, полезных группе. Но этим «чужак» представляет опасность для групповой структуры, сложившегося социально-психологического пространства и культуры группы. После прихода нового человека в них произойдут неконтролируемые изменения: он, возможно, «потеснит» некоторых членов группы, лишит занимаемого статуса и соответствующих привилегий. Такие перспективы закономерно вызовут настороженное отношение к любому, даже доброжелательно настроенному новому члену группы.

Таким образом, проявляя высокий уровень доверия «своим» в сочетании с высоким недоверием «чужим», субъект, во-первых, сохраняет и воспроизводит существующую структуру и социально-психологическое пространство своей группы; во-вторых, демонстрирует «чужаку» границы своей группы, а также пределы дозволенного и недозволенного в отношениях; в-третьих, создает более благоприятные условия жизнедеятельности для «своих»; в-четвертых, укрепляет позитивную групповую идентичность – «вот нашим-то доверять можно»; в-пятых, демонстрирует другим членам группы свою верность общим ценностям и нормам, т. е. свою групповую принадлежность; в-шестых, дает выход агрессивности; в-седьмых, снижает когнитивную сложность окружающего мира, облегчая принятие решения и выбор поведения.

По сравнению с описанным видом доверия/недоверия, совсем иные функции выполняет доверие новому и непонятному («чужому»). Так, доверие «чужому» обеспечивает возможность мирного сосуществования. Кроме того, доверие «чужому» может определяться потребностью в изменениях и рассматриваться как ресурс развития.

Особые функции выполняют доверие и недоверие при взаимодействии с «дальними» – людьми и группами, не вступающими с субъектом в непосредственное взаимодействие. В этих условиях риск неблагоприятных последствий от контакта крайне низок, следовательно, невысоким является и недоверие. Демонстрация доброй воли и потенциальной готовности к сотрудничеству – роль, которую выполняет этот вид доверия. В данном случае «инаковость», «новизна» объекта является не ограничением, а стимулом к контакту. Не случайно часто отмечается, что *доверие есть необходимое условие взаимодействия с миром и его познания*. Следовательно, положение о том, что доверие и недоверие выполняют функции социального познания, является важным дополне-

нием к уже названным функциям. Так, в наших эмпирических исследованиях в качестве основных критериев доверия другому человеку в числе прочих были выделены следующие личностные свойства: сила, активность, оптимизм, смелость, а также нравственность, широта интересов и организованность (Купрейченко, Табхарова, 2007). Само по себе их наличие сулит субъекту мало прямой выгоды, однако общение и взаимодействие с их носителем обещает быть интересным, а потенциальная совместная деятельность – успешной. Не случайно, по Э. Эриксону, важнейшим новообразованием на первой стадии психосоциального развития личности является автономность (Эриксон, 1996). Автономность, независимость личности открывает возможность, в первую очередь, познания мира. На этой стадии «планка» доверия может быть довольна низка, несформированными являются критерии и основания доверия. Так, дети и молодые люди, стремясь к освоению мира, доверяют всему новому и необычному. Критериями доверия для них выступают, в первую очередь, привлекательность, интересность и непонятность объекта.

Делая попытку обобщить ряд перечисленных функций, можно сказать, что в широком смысле одна из основных социально-психологических функций доверия и недоверия – обеспечение социального и жизненного самоопределения субъекта. Окружающие нас люди и группы, социально-психологические феномены и явления (мода, политические и научные теории, новые технологии, произведения культуры и искусства, образовательные и экологические программы) могут не вступать с нами во взаимодействие, могут быть отдалены от нас пространственно и психологически, однако по отношению к ним мы можем испытывать как высокое доверие, так и сильное недоверие. При этом доверие и недоверие определяются не ожиданиями пользы или вреда, а, скорее, показателями дружелюбности, близости к нашим ценностям и интересам или, напротив, новизны, непонятности («инаковости»), чуждости и враждебности. Разумеется, в глобальном смысле эти явления могут затрагивать наши интересы, иногда не напрямую, а оказывая влияние на общую среду обитания или на сознание окружающих нас людей. Так, ценностные характеристики произведений массовой культуры, например рекламы, могут оказывать нежелательное влияние на формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. Однако недоверие к ним может возникнуть еще до того, как будет доказана их опасность или вред. Таким образом, доверие и недоверие выступают выражением определенного отношения субъекта к миру, человечеству, окружающей социальной среде, отдельным группам или людям, а также проявлением его позиции в системе ценностей и норм человеческого сообщества.

По мнению многих исследователей, основная цель самоопределения субъекта – поиск своего способа жизнедеятельности. Формируя доверительные отношения, служащие задачам самоопределения, личность не стремится к получению какой-либо выгоды для себя, а, напротив, нередко руководствуется альтруистическими мотивами. Примером выражения подобной позиции субъекта является альтруистическое доверие, в частности доверие сильного человека более слабому («рука помощи»). Другим примером является доверие потребителей отечественным производителям, основная задача которого – выразить поддержку российской экономике. Совершая альтруистические поступки, самоопределяющийся субъект следует значимым для себя принципам и нормам, тем самым, в частности, подкрепляя и поддерживая собственное представление о справедливом устройстве мира. Таким образом, осознанное высокое доверие миру и окружающим людям является выражением общей позитивной направленности, а также гуманистической жизненной позиции личности.

Нередко недоверие является следствием предвзвешенных и предубеждений против определенных людей или групп. Для социально ответственного человека демонстративное доверие к представителям «групп риска» может выступать способом борьбы с этими предвзвешенностями. Таким образом, личность может своим поведением утверждать гуманистические ценности равенства, милосердия, справедливости. Иллюстрацией является готовность некоторых людей доверять, например, человеку, осужденному за тяжелейшее преступление. Вербально выражаемая точка зрения: «я доверяю потому, что считаю несправедливым, когда против одного человека выступает все общество», может быть позицией священнослужителя, врача, адвоката, представителя государственных структур, благотворительных организаций и вообще любого доброго человека. Высокое гуманистическое доверие в данном случае не имеет под собой объективной основы (единство, надежность и т. д.). В нем проявляется позиция субъекта, а также стремление подать пример окружающим, увлечь их за собой, указать им путь в сторону гуманизации отношений в обществе. Доверие такого рода в наиболее общем понимании выполняет функцию, которую условно можно назвать «миросозидательной». В ее основе лежит стремление сделать мир и окружающих людей лучше – извечная идея и мечта всех прогрессивных людей с древнейших времен по настоящее время.

Можно выделить ряд видов доверия и недоверия, которые выполняют некоторые специфические инструментальные функции. Например, несколько форм институционального доверия/недоверия (ролевое, организационное, деловое и т. п.) выполняют те же функции, что и социальная категори-

зация в целом. В частности, они упорядочивают, регламентируют и оптимизируют взаимодействие. Кроме того, редуцируя сложнейшие межличностные и межгрупповые отношения к степени доверия/недоверия, они снижают когнитивную сложность в состоянии неопределенности и облегчают принятие решения и т. д. Эту же функцию в ситуации дефицита времени выполняют интуитивное доверие и недоверие.

Выше отмечалось, что доверие и недоверие могут выполнять *деструктивные функции в регуляции сознания и поведения субъекта*. В первую очередь это относится к *неискренним, обманным, манипулятивным видам*, например, псевдодоверию и псевдонедоверию. Кроме того, вполне искреннее, но *излишне высокое доверие* может снижать безопасность субъекта, а *излишне высокое недоверие* – осложнять взаимодействие, познание мира и в конечном итоге замедлять развитие. Таким образом, перечисленные выше позитивные эффекты и основные функции характерны для *оптимального соотношения, баланса доверия и недоверия* к одному и тому же объекту. Именно такое сочетание способно осуществлять еще одну важнейшую функцию, отмечаемую исследователями, – функцию *гармонизации отношений* субъекта с окружающими людьми, миром и самим собой (Скрипкина, 2000).

Выводы

1. Доверие и недоверие выполняют широкий спектр значимых позитивных и негативных (деструктивных) функций в регуляции жизнедеятельности общества, социальных групп и отдельных людей. Их позитивная роль в наиболее общем виде состоит в том, что доверие и недоверие способствуют интеграции и гармонизации отношений человека с самим собой, окружающими людьми и миром в целом, обеспечивают сосуществование и взаимодействие с ними, регулируют межличностные и межгрупповые отношения. Анализируя негативные (деструктивные) функции доверия и недоверия в регуляции жизнедеятельности, следует отметить, что *излишне высокое доверие* может снижать безопасность субъекта, а *излишне высокое недоверие* – осложнять взаимодействие, познание мира и, в конечном итоге, замедлять развитие.
2. В качестве основных социально-психологических функций доверия и недоверия можно выделить следующие:
 - познание и самопознание;
 - обеспечение самоорганизации общества (в том числе за счет поддержания моральных основ и социальных норм сотрудничества, взаимопомощи, поддержки, участия, согласия);
 - формирование и воспроизводство социальных отношений и социальной структуры;

- самоопределение субъекта (проявление позиции субъекта по отношению к различным социальным категориям и объектам окружающего мира, а также его самоотношения, стремления преобразовывать себя, окружающий мир, других людей);
- формирование, защита, воспроизводство социально-психологического пространства и Я-концепции личности);
- оптимизация социального взаимодействия;
- обеспечение эмоционального комфорта (как следствия принятия, понимания со стороны других людей);
- психологическое облегчение (в результате самораскрытия);
- снижение уровня напряженности и стресса в отношениях (в том числе и за счет проявления агрессивности в ситуации недоверия).

3. Наряду с основными можно выделить инструментальные (служебные) функции доверия и недоверия:

- активизация коммуникации и взаимодействия;
- редукция сложных отношений к степени доверия/недоверия (снижение когнитивной сложности в состоянии неопределенности, облегчение принятия решения и выбора норм поведения);
- групповая идентификация и дифференциация;
- перцептивная;
- предсказательная;
- стабилизирующая;
- компенсаторная (в ситуациях напряжения);
- комплиментарная (по отношению к формальным правилам и нормам).

Доверие и недоверие также выполняют ряд функций, связанных с собственной регуляцией, в частности репродуцирования и самовоспроизводства.

4. Анализ психологических функций различных видов доверия и недоверия является перспективным направлением исследований. Задачами будущих исследований могут выступать, в частности, следующие: группирование функций доверия и недоверия, построение их иерархии; разработка типологии доверия и недоверия на основе реализуемых функций; эмпирические исследования функциональной регуляции различными видами доверия и недоверия жизнедеятельности личности и группы и т. д.

Литература

- Антоненко И. В. Доверие: социально-психологический феномен. М., 2004.
- Вельтер Ф., Каутонен Т., Чепуренко А., Мальева Е. Структуры управления сетевыми сообществами малых предприятий и роль доверия: герма-

но-российское сопоставление // Экономическая социология. 2004. Т. 5. №2. С. 13–36.

Веселов Ю. В. Социологическая теория доверия // Экономика и социология доверия / Ред. Ю. В. Веселов. СПб., 2004. С. 16–32.

Данкин Д. М. Проблема политического доверия в международных отношениях: Дис. ... докт. полит. наук. М., 2000.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М., 2007.

Зиммель Г. Эссе о Чужаке // Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / Отв. ред. Л. В. Гирко. М., 2003. С. 181–186.

Купрейченко А. Б. Социально-психологические функции доверия и недоверия в жизнедеятельности человека // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2005. Т. 11. №3. С. 48–55.

Купрейченко А. Б. Психологические феномены доверия и недоверия – общие и дифференцирующие признаки // Мотивация в психологии управления: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. А. В. Капцов. Самара, 2006. С. 8–16.

Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008.

Купрейченко А. Б., Табхарова С. П. Доверие и недоверие как факторы отношения личности к соблюдению нравственных норм делового поведения // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы VI научно-практической конференции / Под общ. ред. А. Д. Карнышева. Иркутск, 2005. С. 22–24.

Купрейченко А. Б., Табхарова С. П. Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. 2007. Т. 28. №2. С. 55–67.

Лебедев В. И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции. М., 2002.

Поршнев Б. Ф. Контрсуггестия и история (Элементарное социально-психологическое явление и его трансформации в развитии человечества) // История и психология. М., 1972.

Сафонов В. С. Особенности доверительного общения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.

Селигмен А. Проблема доверия. М., 2002.

Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие. М., 2000.

Стоянов К. Доверие и отчуждение: аспекты социологической концепции Г. Зиммеля // Экономика и социология доверия / Ред. Ю. В. Веселов. СПб., 2004. С. 32–49.

Табхарова С. П. Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2004.

Эриксон Э. Детство и общество. М., 1996.

Baier A. Trust and antitrust // Ethics. 1985. V. 96. P. 231–260.

Govier T. Is it a jungle out there? Trust, distrust and the construction of social reality // Dialogue. 1994. V. 33. P. 237–252.

Distrust (Russell Sage Foundation Series on Trust. V. 8) / Ed. R. Hardin. Russell Sage Foundation Publications, 2004.

Hosmer L. T. Trust: the connecting link between organizational theory and philosophical ethics // The Academy of Management Review. 1995. V. 20. 2. P. 379–403.

Lewicki R. J., Mcallister D. J., Bies R. J. Trust and distrust: New relationships and realities // The Academy of Management Review. 1998. V. 23. 3. P. 438–459.

Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches (The Russell Sage Foundation Series on Trust. V. 7) / Eds R. M. Kramer, K. S. Cook. Russell Sage Foundation Publications, 2004.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ И ДРУГЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Э. И. Кякинен (Санкт-Петербург)

Постановка проблемы

На протяжении многих веков дружба интересовала исследователей разных наук. Люди всегда относились к дружбе как к величайшей социальной и нравственной ценности.

Изучение места и роли дружбы в жизни человека является весьма актуальной задачей. С момента рождения у человека появляется потребность в общении и эмоциональном контакте, которую можно рассматривать как психофизиологическую основу дружбы. Значимость изучения пси-

хологического аспекта дружбы определяется тем, что она является важной сферой развития личности, ее самосознания и коммуникативных качеств.

Интенсивное дружеское общение – это не только внутренняя потребность ребенка, но и школа его нравственного развития. Человек – общественное существо. Но он не становится таким сам по себе. Ему нужно общество и, в первую очередь, сообщество сверстников. В отношениях со своими друзьями, ребенок учится любить, понимать, заботиться и принимать на себя ответственность

за других. И. С. Кон отмечает, что дефицит дружеских контактов уже в возрасте 8–9 лет так же отрицательно сказывается на коммуникативных качествах личности, как и отсутствие эмоционального родительского тепла в раннем детстве (Кон, 2003).

Дружба оказывает непосредственное влияние на формирование личности. Установлено, что наличие друзей положительно коррелирует с целым рядом психических качеств. Проведенные исследования доказывают, что дети, имеющие друзей, более общительны, готовы к сотрудничеству, уверены в себе. Уже простое «наличие друзей» в детском возрасте является самым надежным фактором, позволяющим предсказать человеку отсутствие депрессии в юности, высокий уровень самоуважения, положительные семейные установки.

Проблема дружеских отношений детей с нормальным уровнем психического развития хорошо изучена западными исследователями. Важные положения, касающиеся понятия дружбы, представлены в трудах Г. Крайга, Н. Ньюкомба, Ф. Райса, В. Хартапа, Д. Шеффера и других авторов. В отечественной литературе проблеме дружбы посвящены работы таких ученых, как А. А. Бодалев, Л. И. Божович, А. Г. Грецов, И. С. Кон, В. С. Мухина.

В то же время анализ исследований показывает, что изучение представлений о дружбе, особенно у детей с проблемами в развитии, пока остается явно недостаточным. Мало работ, выполненных на стыке психологии, философии и педагогики и раскрывающих сущность феномена дружбы.

Наше исследование посвящено раскрытию представлений о дружбе младших школьников с разным уровнем психического развития. Анализ литературы, в частности работ И. С. Кона, привел к выводу о необходимости выделения и исследования нескольких аспектов данного феномена – когнитивного, поведенческого и эмоционального.

К поведенческим характеристикам дружбы, с точки зрения Кона, относятся: круг людей, из которых выбираются друзья; уровень селективности такого отбора; преобладающие формы общения (диады, триады или многолюдные компании); степень устойчивости этих образований.

Когнитивные аспекты дружбы включают: представления о дружбе, характерные для рассматриваемого возраста; термины, в которых описываются друзья и взаимоотношения с ними; уровень взаимопонимания, доступный на данном этапе развития.

Эмоциональные аспекты дружбы отражают характерные для детей младшего школьного возраста тональность дружеских отношений и уровень развития эмпатии (Кон, 2005).

Ребенок школьного возраста является социализированным и индивидуализированным субъектом общения и деятельности. С нарастанием, углублением и дифференцированием социаль-

ного опыта формируется его личность. Проблему развития личности ребенка с проблемами в развитии необходимо рассматривать в социальном контексте, учитывая аспект отношений с окружающими людьми, которые возникают и строятся на эмоциональной основе, поэтому в данной статье более подробно рассматривается эмоциональный компонент дружбы младших школьников.

В качестве основного подхода к организации эмпирического исследования использовался сравнительный подход. Для выявления специфики представлений о дружбе младших школьников с проблемами в развитии (в частности, с задержкой психического развития) проводилось их сравнение с аналогичными представлениями детей с нормальным уровнем психического развития, обучающимися в общеобразовательной школе.

Выбор конкретных диагностических средств основывался на теоретических представлениях об исследуемом феномене, учете возрастных особенностей обследуемых, а также уровня психического развития детей.

Результаты исследования

Эмоциональный компонент дружбы выявлялся на основе изучения рисунков школьников на тему «„Я“ и мой друг». Рисунки позволяют детям достаточно точно передать свое представление о дружбе.

В период младшего школьного возраста при нормальном развитии изобразительной функции ребенок овладевает реалистическим рисунком, в котором правильно воспроизводится строение человеческой фигуры (Венгер, 2001). Образ человека, изображение его тела, соблюдение пропорций в рисунке во многом отражают особенности взаимодействия рисующего человека с внешним миром и уровень интеграции его личностного опыта. Проективный метод направлен на раскрытие внутреннего мира личности, ее субъективных переживаний, чувств, мыслей. Для ребенка рисунок является формой выражения мыслей, представлений об окружающей действительности, эмоциональных переживаний.

Еще В. М. Бехтерев отмечал, что рисование детей представляет собой крайне поучительный предмет исследований. В. С. Мухина считает, что в рисунке дети воспроизводят не только то, что видят, чувствуют и переживают, но и свой эмоциональный опыт. В нем отражается личностное отношение ребенка к окружающему миру, то существенное, что волнует его в жизни, удивляет, восхищает, что он стремится познать и еще раз пережить (Мухина, 1981). По мнению В. П. Исаенко, процесс рисования содействует выяснению и уточнению образа в представлении. Именно благодаря рисунку образ делается более ясным и определенным. Оперирование образом в рисун-

ке неразрывно связано с размышлением, чувством, речью. Экспериментально доказано существование взаимосвязи цветового предпочтения в рисунках и личностных, в частности эмоциональных, свойств человека (Исаенко, 1998).

В неопределенных, слабо структурированных ситуациях проективные методики (в частности, метод рисунка) выступают в качестве наиболее доступных и соответствующих возрастным особенностям младшего школьника методических средств. В этом возрасте детям легче передать свое отношение к сложным философским понятиям, к которым относятся понятия «дружба» и «друг», через рисунок, чем посредством речевого высказывания.

Анализ рисунков включал содержательную и структурную характеристику изображенных на них образов. Содержательная характеристика заключалась в выделении образных конструктов, которые позволяли проанализировать и сгруппировать те ситуации, которые были воспроизведены на рисунках младших школьников с разным уровнем психического развития.

Оказалось, что школьники обеих групп достаточно часто изображали дружбу через ситуации, в которые они непосредственно включены в процессе своей жизнедеятельности. У учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) это – ситуации прогулки, игры, общения. В рисунках этой группы детей представлен также образный конструкт «агрессия», что может быть отражением либо агрессивного поведения самого автора рисунков, либо выражением его потребности найти в друге защиту. На рисунках детей с нормальным психическим развитием изображены: прогулка, общение, рассматривание чего-либо, игра.

Наиболее часто в рисунках детей дружба связывается с прогулкой и игрой. Это можно объяснить, видимо, тем, что прогулка после окончания школьных занятий доставляет детям большое удовольствие и воспринимается ими как радостное событие. Возможно, тех ребят, которые на протяжении длительного времени гуляют вместе с ними, они считают своими друзьями.

Ведущей деятельностью после семи лет становится учебная деятельность. У младших школьников с ЗПР в раннем и дошкольном возрасте все виды деятельности формируются с некоторым опозданием. Этим объясняется наличие у них высокого процента рисунков, связанных с изображением игры, поскольку она замещает слабо структурированную учебную деятельность. Соответственно, как следует из бесед с ними, в качестве друга ими воспринимается, в первую очередь, партнер по игре («мы играем в мяч и катаемся на качельках»; «мы здесь играем, нам весело»; «во дворе есть площадка, и мы играем в футбол»; «мы идем в магазин, я купил мороженное, а Леша – шоколадку»; «у нас есть собаки, мы вместе гуляем»).

При анализе рисунков основное внимание уделялось выявлению эмоционального отношения ребенка к другу. Поэтому был произведен более подробный анализ изображения друга в рисунках детей.

Один из параметров, который был при этом выделен, – пространственное расположение фигуры друга на рисунке. Большинство испытуемых обеих групп разместили фигуру друга в левой части листа. Такое расположение рисунка характеризуется К. Кохом как акцентирование на прошлом и страх перед будущим. Возможно, младшие школьники испытывают тревогу перед одиночеством, страх быть не принятыми в группе сверстников. Как оказалось, это важно для 60% детей с задержкой психического развития. В группе ребят с нормальным психическим развитием таких рисунков значительно меньше (46,7%).

Размещение фигуры друга в центре листа – показатель его значимости для ребенка. С этой точки зрения, 26,7% детей с ЗПР отводят другу одно из центральных мест в своей жизни и рассчитывают на продолжение дружбы с ним.

Изображение друга с правой стороны листа может рассматриваться как ориентация на будущее, попытка сохранить дружеские отношения на протяжении длительного времени. Разница между рассматриваемыми группами по этому показателю статистически достоверна и свидетельствует о том, что дети с ЗПР менее заинтересованы в продолжении отношений с другом, чем их сверстники с нормальным психическим развитием.

Следующий параметр, выделенный при анализе рисунка, – это особенности изображения схемы тела друга. Большинство младших школьников обеих групп пытались объемно передать образ друга и самого себя, а также нарисовать фигуры в полный рост. Однако в обеих группах были рисунки, воспроизводящие только верхнюю часть тела, а также портретное изображение себя и друга. Дети с ЗПР в ряде случаев рисовали не людей, а заменяющих их существ. В частности, на одном рисунке фигурировали головоногие, в виде которых ребенок изобразил себя и двух своих друзей. Один мальчик с задержкой психического развития в качестве своего друга нарисовал маленького котенка.

Наряду с развернутыми, раскрашенными рисунками с хорошо прорисованными деталями, были и такие, на которых дети изображали себя и друга крайне схематично. Возможно, это связано с нарушениями в развитии изобразительной деятельности, особенностями графических навыков, а также может объясняться отставанием в психическом развитии. При этом в рисунках наблюдается четкая дифференциация друга и себя.

Еще один из используемых параметров – это размер фигуры друга по отношению, с одной стороны, к формату листа, с другой – к автору рисунка.

ка. У 47% детей с задержкой психического развития изображение своей фигуры и фигуры друга занимает менее 1/3 листа. Уменьшение размера рисунков свидетельствует о пассивности, чувстве неуверенности в себе и о сниженной самооценке. Средний по размерам рисунок представили 46% младших школьников с проблемами в развитии. Увеличение размера рисунков характерно для небольшого числа детей (7%) и, скорее всего, может рассматриваться как отражение состояния эмоционального возбуждения или повышенной тревожности во время изображения образа друга.

Среди школьников с нормальным психическим развитием выявлены другие показатели и их взаимосвязь. На рисунках 67% этих детей доминирует средний размер фигуры друга, которая занимает от 1/3 до 2/3 листа. Это указывает на адекватное восприятие себя и друга. Уменьшение размера рисунка у 20% обследованных детей обусловлено их личностными особенностями. Увеличенный размер рисунка наблюдается у 13% школьников этой группы. Это можно объяснить попыткой передать значимость друга и себя самого, а также уровнем развития графических навыков детей.

У 46,7% детей с ЗПР и 26,7% детей с нормальным психическим развитием изображенные фигуры одинаковы по величине, что, по-видимому, свидетельствует об относительно меньшей дифференциации «Я» и «не-Я» у учащихся с ЗПР. В рисунках 33,3% детей с ЗПР фигура друга больше по размеру, нежели фигура их автора; в группе ребят с нормальным психическим развитием таких рисунков значительно больше (46,7%). Возможно, это объясняется большей осознанностью детьми с нормальным уровнем развития ценности дружбы. В рисунках 20% детей с ЗПР и в 26,7% детей с нормальным психическим развитием величина их собственной фигуры превышает размер фигуры друга, что может говорить о желании авторов рисунков подчеркнуть собственную значимость. Вместе с тем это может отражать реальное соотношение роста ребенка и его друга.

Большинство детей обеих групп, помимо себя и друга, в рисунках отражали окружающую обстановку. Друзья изображались на фоне солнца, облаков, деревьев и домов. Часто такие привнесения занимали на рисунке даже больше места, чем фигуры людей. Это свидетельствует о стремлении ребенка передать те чувства, которые возникают у него в ситуации общения, и косвенно раскрывает его отношение к другу. Возможно также, что это является показателем важности для ребенка собственно самой ситуации общения. Наконец, подобные рисунки могут демонстрировать любовь ребенка к рисованию или особенности его эмоциональной сферы. Степень тщательности, аккуратности и детализации рисунков говорит об уровне мотивации и самоконтроле.

Существенным признаком, характеризующим отношение к другу, выступает положение рук и ног нарисованного человека. Известно, что на рисунках руки символизируют приспособление личности к окружению, способ взаимодействия с ним. Характер изображения рук – показатель особенностей сферы общения.

На некоторых рисунках младших школьников обеих групп наблюдалось отсутствие кистей. Это может свидетельствовать о серьезных нарушениях в коммуникативной сфере. Общение является важным фактором возникновения, развития и стабилизации дружеских отношений, ибо в процессе межличностного взаимодействия происходит познание партнерами друг друга, взаимовлияние, обмен чувствами и настроениями. Нарушения в данной сфере могут привести к нежеланию устанавливать контакты, избеганию ситуаций общения, что является препятствием для возникновения дружеских отношений.

На рисунках детей с ЗПР преобладает изображение друга с расставленными в стороны руками, с отсутствующими или уменьшенными кистями. Возможно, это – показатель широкого, но формального общения. Встречаются изображения рук, отличающиеся преувеличенным размером кисти, длинными пальцами, что отражает беспокойство детей.

Младшие школьники с нормальным психическим развитием чаще, чем их ровесники с задержанным психическим развитием, использовали дополнительные детали. Они пытались украсить друга различными дополнительными элементами: карманами, пуговицами, надписями, цветными вставками. Скорее всего, они таким образом стремились передать значимость друга, высказать свое позитивное, особое отношение к нему.

Еще один параметр, требующий дополнительного рассмотрения, – это использование цвета в рисунках как отражения эмоциональной насыщенности образов дружбы и друга.

Дети обеих групп, рисуя друга, почти в равной мере использовали основные и дополнительные цвета. Доминирующее положение среди основных занимает красный цвет и его оттенки. Известно, что красный цвет символизирует потребность человека в активности, направленной на достижение цели, на овладение всем тем, что доставляет радость и наслаждение. Розовый и оранжевый цвета также связываются с позитивными эмоциональными переживаниями. Вероятно, в предпочтении красно-розового спектра отразилось восприятие друга как оптимистичного, притягательного и несущего радость.

Оранжевый цвет выражает веру человека в свои силы, символизирует волю и настойчивость (Бреслав, 2000). Этот цвет младшие школьники с задержкой психического развития использовали реже, чем их сверстники с нормальным уров-

нем психического развития. Возможно, это связано с тем, что волевая регуляция, настойчивость и уверенность в себе не являются хорошо развитыми качествами личности младших школьников с ЗПР, и они не наделяют этими характеристиками своего друга.

Следующими по частоте использования детьми с задержкой психического развития является синий и желтый цвета. Синий цвет символизирует спокойствие и выражает психическую удовлетворенность. Предпочтение синего цвета отражает стремление к эмоциональному комфорту (Серов, 2001). Возможно, используя синий цвет в создании образа друга, школьники, тем самым, наделяют его свойством эмоциональной стабильности и отражают отношение к нему как к источнику собственного покоя и защищенности.

Использование детьми с ЗПР фиолетового цвета может быть связано с потребностью в эмоциональной поддержке со стороны окружающих, в данном исследовании – друга, и с формированием духовных интересов.

Желтый цвет ассоциируется, прежде всего, с солнцем и теплом. М. Люшер отмечает, что желтый цвет выражает живость, окрыленность надеждой и ожидание счастья. Ведущая потребность индивида, выбирающего желтый цвет, заключается в желании быть вовлеченным в процесс эмоционально насыщенного межличностного взаимодействия. С этой точки зрения, можно предположить, что младшие школьники рассматривают друга как человека, который несет надежду и радость.

Реже в своих рисунках школьники с задержкой психического развития использовали зеленый цвет, который, согласно М. Люшеру, символизирует проявление самоутверждения. Пониженные показатели предпочтения зеленого цвета учащимися с ЗПР могут говорить о низкой целеустремленности, непоследовательности в поведении. Дети с нормальным уровнем психического развития в равной степени пользовались синим, желтым и зеленым цветом при создании образа друга.

Распределение дополнительных цветов и их оттенков в рисунках детей рассматриваемых групп имеет некоторые различия. Дети с ЗПР чаще использовали голубой и серый цвет, тогда как дети с нормальным психическим развитием – серый и коричневый. Серый цвет возникает при смешении белого и черного цветов и потому является олицетворением всего промежуточного, умеренного, среднего. Возможно, стремлением к стабильности, равновесию, покою и гармонии объясняется частота его использования в обеих группах.

Черный цвет ассоциируется с тьмой, злом, смертью и хаосом, символизирует утрату привычного ощущения «Я» (Эткинд, 1980). Дети обеих групп используют черный цвет, но значительно в меньшей степени, по сравнению с другими

цветами. Соответственно, понятия «дружба» и «друг» минимально ассоциируются у них со злом и хаосом.

Различия между группами заключаются в том, что младшие школьники с ЗПР чаще используют синий и желтый цвет, а их ровесники с нормальным психическим развитием пользуются всеми основными цветами в равной степени, кроме красного.

Проанализировав рисунки, можно составить обобщенный портрет друга в представлениях младших школьников с ЗПР и нормальным уровнем психического развития.

Друг, по мнению младших школьников с ЗПР, – это равный по положению и значимости автору рисунка человек, однако не всегда уверенный в себе. Он общителен, но общение с ним носит несколько поверхностный характер. Друг оптимистичен, привносит в общение положительные эмоции и радость. С таким другом спокойно; он стремится к равновесию и гармонии в межличностных отношениях. Тем не менее, с точки зрения школьников с ЗПР, друг отличается низкой волевой регуляцией и недостаточной настойчивостью.

В представлениях младших школьников с нормальным психическим развитием друг – значимый и близкий человек. Он представляется как целеустремленный, уверенный в себе, настойчивый человек. Друг дарит радость и надежду на стабильные, гармоничные отношения. Рядом с другом младшие школьники чувствуют себя спокойно, испытывают состояние удовлетворенности и защищенности.

Анализ рисунков свидетельствует о недостаточной сформированности коммуникативной сферы младших школьников с ЗПР, что проявляется в отсутствии заинтересованности в глубоких отношениях, длительном общении, в оказании помощи другу. Кроме того, рисунки передают чувство тревожности, которое в норме не должно проявляться при взаимодействии с другом.

Для изучения *когнитивного аспекта дружбы* использовались следующие методики: «Три прилагательных»; беседа; методика «Незаконченные предложения». Когнитивный компонент включает представления о дружбе и о друге у детей младшего школьного возраста. Анализ терминов, используемых ими при описании своих друзей, позволяет выявить уровень дифференциации понятий «дружба» и «друг», а также способность различать друга и других партнеров по общению. Анализ когнитивного аспекта способствует объяснению причин выбора друзей, обеспечивая выявление тех качеств, которые для младших школьников являются значимыми в личности друга.

При рассмотрении полученных в исследовании результатов удалось выделить *общие особенности* в представлениях детей с разным уровнем психического развития о дружбе и о друге.

В младшем школьном возрасте дети с ЗПР и нормальным уровнем психического развития еще плохо дифференцируют понятия «дружба» и «друг». Они пытаются раскрыть содержание данных понятий, подбирая те или иные их определения, при этом не дифференцируя дружбу как процесс особых взаимоотношений между людьми и друга, являющегося одним из их субъектов. Установлено, что младшие школьники обеих групп к пониманию философских категорий «дружба» и «друг» пришли самостоятельно, опираясь на собственный опыт. Большинство детей обеих групп считают, что у них много друзей и что у каждого человека должно быть много друзей. Они уверены в том, что между ними и родителями существуют крепкие дружеские отношения.

Особого внимания заслуживают выявленные различия в представлениях о дружбе.

При анализе ответов младших школьников с ЗПР с помощью метода контент-анализа было выделено большее количество смысловых конструктов, чем у их сверстников с нормальным уровнем психического развития. Это объясняется тем, что представления о дружбе у них менее дифференцированы, более расплывчаты, диффузны.

Разница между группами наблюдается и в том, что у детей с нормальным психическим развитием оказалось меньше неадекватных ответов и отказов отвечать на поставленные вопросы, чем у детей с проблемами в развитии. Возможно, неадекватность ответов детей с ЗПР обусловлена неуверенностью в себе, боязнью дать неправильный ответ, а также отставанием в психическом развитии.

Младшие школьники с ЗПР понимают дружбу как процесс взаимодействия между двумя людьми. Дети с нормальным уровнем психического развития уделяют большее значение характеру отношений между друзьями. Для них наиболее важным в дружеских отношениях является эмоциональное принятие и эмоциональная поддержка со стороны друга, а также помощь, которую оказывает друг. Для ребенка с ЗПР важно, чтобы кто-то оказывал ему помощь, а также наличие эмоционального сопереживания между ним и тем человеком, которого он считает своим другом.

Косвенное изучение самооценки у детей обеих групп свидетельствует о сниженной самооценке у детей с ЗПР, что может быть связано с повышенной тревожностью, обусловленной положением ребенка в группе сверстников. Тем не менее младшие школьники с ЗПР более активны в поиске друзей, чем их сверстники с нормальным психическим развитием.

У детей с нормальным психическим развитием преобладает адекватная самооценка, что может свидетельствовать о благоприятной дружеской обстановке в семье и группах сверстников.

Таким образом, при изучении когнитивного аспекта не было обнаружено существенных различий в представлениях о дружбе у младших школьников с ЗПР и нормальным психическим развитием. Конечно, когнитивный аспект представления о дружбе у младших школьников с ЗПР требует более детального изучения. Выявленные проблемные зоны должны стать предметом особого внимания психолога при построении коррекционной программы в работе с этой категорией детей.

Поведенческий компонент дружбы исследовался с помощью социометрического метода и экспертной оценки учителей. Были выявлены как сходства, так и различия между группами детей. У младших школьников обеих групп наблюдались затруднения при оценке и описании характера друга. В обеих группах были выделены дружеские триады и пары, но у детей с нормальным психическим развитием их было больше. Младшие школьники обеих групп при описании черт характера своих друзей употребляли слова и словосочетания, совпадающие со смысловыми конструктами, выделенными на предыдущих этапах исследования. Выражения дружеского отношения, которые оценивали дети и учителя, практически совпадают в обеих группах и позволяют говорить о достаточном уровне сформированности у младших школьников поведенческого компонента дружбы. В целом значимых различий между поведением школьников с разным уровнем развития выявлено не было.

Заключение

Таким образом, в эмоциональном компоненте представлений о дружбе и друге обнаружались наибольшие расхождения между младшими школьниками с ЗПР и нормальным уровнем развития. Использование проективной методики позволило выявить эмоциональное отношение детей к исследуемым понятиям. Проекция собственного «Я» в рисунках обнаружила специфику восприятия себя и друга младшими школьниками с ЗПР. Выявить различия в когнитивном и поведенческом компонентах у детей с разным уровнем психического развития не удалось.

Литература

- Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение. СПб., 2000.
- Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1. М., 2001.
- Кон И. С. Дружба. СПб., 2005.
- Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003.
- Исаенко В. П. Методика психологического диагностирования ребенка по его рисункам: Лекция М., 1998.

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.

Серов Н. В. Светоцветовая терапия: Смысл и значение цвета: информация–цвет–интеллект. СПб., 2001.

Собчик Л. Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. СПб., 2002

Эткинд А. М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных неврозами // Социально-психологические исследования в психоневрологии. Л., 1980.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МАРКЕТИНГА В РОССИИ

А. Н. Лебедев (Москва)

Постановка проблемы

Современный российский бизнес представляет собой сложный объект для анализа социальной и экономической психологией в силу закрытости информации о деятельности производственных, торговых, финансовых и других компаний. Причем наиболее закрытыми являются не только экономические сферы, связанные с получением и распределением прибыли, но и, казалось бы, достаточно «невинные» области, например принятая той или иной коммерческой структурой стратегия маркетинга (Ассэль, 1999; Котлер, 1980; Котлер, Армстронг, Сондерс, Вонг, 1999; Траут, Райс, 2004, 2005; Zaltman, 2003). В открытой печати обычно рассматриваются лишь некоторые достижения в области маркетинга и практически отсутствуют описания негативного опыта. Подобные публикации чаще всего носят не объективно научный, а скорее рекламный характер

Те или иные аспекты маркетинга, например рекламных акций или способов организации продаж и взаимодействия с конкурентами, могут быть проанализированы только через достаточно длительное время. В связи с этим информация устаревает и уже не имеет ни коммерческого, ни научного значения, при этом могут использоваться методы включенного наблюдения, экспертного опроса и другие, не требующие значительного вторжения во внутренние процессы изучаемых коммерческих структур.

Сегодня на российском рынке исследовательских услуг действует достаточно много крупных и мелких компаний, работающих в интересах бизнеса, но не выдвигающих перед собой научных задач, решение которых могло бы прямо или косвенно способствовать развитию теории экономической психологии или теории маркетинга. Что же делать ученым, занимающимся теорией, которая может развиваться только на основе многочисленных и достоверных эмпирических данных? Это составляет одну из важных организационных проблем психологии маркетинга как отрасли экономической психологии (Уэллс, Бернет, Мориарти, 1999).

Маркетинг как мультипарадигмальный вид деятельности в условиях рынка

За последние 10–12 лет маркетинговые исследования и разработки в России превратилась в весьма доходный бизнес, годовой оборот которого измеряется сотнями миллионов долларов. Однако собственно маркетинг не является научной дисциплиной. По определению одного из ведущих маркетологов мира Ф. Котлера, это вид практической деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей людей (Котлер, Армстронг, Сондерс, Вонг, 1999). Следовательно, маркетинговые исследования представляют собой специфическую область, включающую в себя методы многих наук, адаптированных к достижению коммерческих целей.

В мировой экономической практике маркетинг непрерывно, но без достаточного фундаментального научного анализа впитывает в себя новые идеи, черпая их в университетской и академической науке (Росситер, Перси, 2001; Schultz, Barnes, 2001). Специфической чертой современного маркетинга является то, что в процессуальном плане он может быть охарактеризован как мультипарадигмальный вид деятельности. В настоящее время под термином «маркетинг» существуют и процветают различные по своему содержанию научно-прикладные знания, теории, модели, принципы, концепции и подходы, каждая из которых делают акцент на отдельные и при этом различные психологические аспекты, выводя что-то на первый план, а что-то осознанно или неосознанно игнорируя. Мультипарадигмальность приводит к противоречиям между различными концепциями маркетинга, которые ярко проявляются в областях, непосредственно связанных с психологией потребителей.

Российский маркетинг в целом (по глубине, объему, размаху и пр.) отстает от западного, но темпы его роста поражают воображение. Такое интенсивное и во многом скороспелое развитие не может идти без всевозможных системных ошибок и перекосов, что обнаруживается в результате психологических исследований. Это проис-

ходит по целому ряду причин, на которые мы хотели бы обратить внимание.

Современные тенденции развития российского маркетинга

В нашу страну приезжают передавать зарубежный опыт многие известные теоретики или «гуру маркетинга», как любят называть этих людей журналисты¹. Поскольку подходы специалистов к маркетинговым мероприятиям, с точки зрения психологии, во многом различаются, то периодически «входят в моду» разные модели, с которыми работают российские менеджеры (Лебедев-Любимов, 2006; Уэллс, Бернет, Мориарти, 1999). За последние несколько лет в России неоднократно проводили семинары и тренинги Ф. Котлер, Дж. Траут, М. Линдстром и многие другие теоретики и практики маркетинга.

Основы маркетинга, а иногда и психология маркетинга, включены в число обязательных или факультативных дисциплин многих российских высших учебных заведений, курсов МВА, разовых и регулярно проводимых семинаров и тренингов. Однако недостаточное понимание основ фундаментальной психологии часто приводит к тому, что маркетинг преподается без достаточной дифференциации и учета специфики психологии потребителей в разных странах. Россия здесь не составляет исключения. Маркетинговые стратегии, хорошо работающие в одних странах, постоянно дают сбой в других (в силу различной организации производства, продаж и ментальности населения). Но даже в одной стране и в одном городе разные компании, имеющие различные виды деятельности и структуру управления продажами, не могут зачастую работать по одним и тем же маркетинговым моделям. Все зависит от вида бизнеса, форм его организации и психологической специфики потребителей (Батра, Майерс, Аакер, 1999; Мозер, 2004). Именно поэтому известный маркетолог Ф. Котлер говорит о необходимости кастомизации, т. е. адаптации маркетинговых теорий, моделей и подходов, разработанных для одних стран, применительно к другим странам. Во многом эта идея определяется пониманием различий не только в экономической сфере, но и в национальной психологии потребителей (Котлер, Армстронг, Сондерс, Вонг, 1999).

В результате недооценки фактора дифференциации и национальной специфики бизнеса в системе российского образования идея кастомизации игнорируется. Выпускаемые учебными заведениями специалисты очень часто не видят существен-

ной разницы в концепциях маркетинга Ф. Котлера, Дж. Траута или, например, Д. Аакера. Вместе с тем, с точки зрения методологии и теории психологии, здесь существуют весьма значительные, принципиальные различия.

Основу концепций разных маркетологов могут составлять не только отдельные области и проблемы психологической науки (например, коммуникация, мотивация, принятие решений, социальные влияния и мода, подсознание и пр.), но и ее отрасли. Так, в концепции маркетинга, по Ф. Котлеру, которую можно назвать *классической*, главная роль отводится психологии мотивации и потребностей. Ф. Котлер убежден, что, прежде всего, маркетинг должен обеспечивать производство хороших товаров и предлагать качественные услуги. В этом случае усилия по продвижению товаров на рынке становятся минимальными. Он считает, что потребности всегда существуют объективно, их не нужно создавать искусственно, средствами рекламы, путем манипулирования психологией потребителя; их просто нужно качественно и вовремя удовлетворять, формируя надежные, долгоживущие на рынке бренды (например, бренду «Кока-кола» уже более 120 лет). В этом случае реклама, социальные влияния, воздействия на подсознание и прочие мероприятия, стимулирующие продажи, являются малоэффективными и ненадежными. Реклама для Ф. Котлера, как и другие виды маркетинговых коммуникаций, относится к числу второстепенных факторов. Психологические исследования должны проводиться с целью наиболее полного выявления потребностей. При этом Котлер не рекомендует обращаться к психоанализу, а настойчиво советует использовать научные методы сбора маркетинговой информации: опросы, фокус группы, холл-тесты, а также методы математической статистики для обработки данных.

Однако если принять точку зрения Ф. Котлера, которой придерживались, по его словам, выдающиеся менеджеры и теоретики маркетинга (П. Друкер, Т. Левитт и др.), то все прикладные исследования в области психологии рекламы практически полностью утрачивают смысл, а сама реклама отождествляется с объективной информацией, привлекающей внимание лишь для того, чтобы ее заметили.

Другая концепция маркетинга, автором которой является известный маркетолог и рекламист М. Линдстром и которую можно назвать сенсорным маркетингом, сводится в основном к двум методологическим положениям. Эффективный маркетинг, по Линдстрому, должен основываться на двух областях психологии – психофизиологии анализаторов потребителей и психологии религии. В соответствии с первым положением, любой товар (бренд) должен одновременно воздействовать на пять основных сенсорных анализаторов:

¹ В некоторых странах есть даже специальное официальное почетное звание «гуру маркетинга», которое подтверждается дипломом. Его выдают как практикам, так и теоретикам, чьи разработки принесли ощутимую прибыль компаниям, занимающимся внедрением этих разработок.

зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Например, новая модель телефона или автомобиля должна не только хорошо смотреться и звучать, но и хорошо пахнуть и т. д. Кроме того, М. Линдстром считает, что бренд должен вызывать у потребителя религиозные чувства, внушать ему уверенность, что он купил самое лучшее из имеющегося на рынке, и «поклоняться» бренду как верующий человек. Для этого маркетолог специально изучал различные религии, религиозные культы, обряды и пр. Нетрудно заметить, что многие его идеи наилучшим образом реализованы китайскими производителями.

Еще один подход к маркетингу разработан известным в нашей стране специалистом Дж. Траутом. В его концепции «маркетинга представлений» преобладают обще- и социально-психологические идеи. Автор считает, что главный принцип маркетинга – это не совершенствование потребительских свойств товара, как полагает Ф. Котлер, а его позиционирование в сознании, представлениях потребителей как наилучшего. Таким образом, центр тяжести переносится с объективных характеристик товара в область представлений о нем. Необходимо стремиться к тому, чтобы бренд легко запоминался и входил в число пяти наиболее известных на рынке. Главенствующую роль здесь приобретают усилия, направленные на борьбу с конкурентами. Для этого Траут изучает военное искусство и часто в работах, описывая принципы маркетинга, использует военную терминологию. Для наибольшей наглядности он приводит примеры из истории и жизни великих полководцев. Траут весьма скептически относится к идее Котлера о социетальном маркетинге, т. е. о маркетинге социальной направленности, где, по сути дела, реклама объединяется с PR, а производитель товара руководствуется моральными (внешняя регуляция) и нравственными (внутренняя регуляция) принципами. Дж. Траута вполне устраивает корпоративная этика бизнеса. Таким образом, психологическая основа маркетинга, по Дж. Трауту, – это работа не с товаром и его свойствами, а с образами потребителей, одновременно воспринимающих и сравнивающих товары, рекламируемые разными фирмами-конкурентами.

Интересной для многих российских менеджеров оказывается также концепция маркетинга Дж. Залтмана. В литературе его концепцию часто называют нейромаркетингом и оценивают как новый виток и возрождение сублиминальной (подпороговой) рекламы, лишенной мифов и очевидных нелепостей типа «технологии 25 кадра». Научную основу маркетинга, по Залтману, составляют когнитивная психология и нейропсихология. Главное в маркетинге – это управление процессом принятия решений потребителями. Дж. Залтман основывается на суждении о том, что психологи имеют неправильное представление о мышлении челове-

ка вообще и мышлении потребителя в частности. По его мнению, человек мыслит не словами, а метафорами, которые нужно изучать и объединять в так называемые «консенсусные карты», т. е. выявлять совпадающие метафоры у разных групп людей. После этого в рекламе следует описывать товар не обычным, а метафорическим языком, основываясь на сопоставлении метафоры с архетипом. О социальных влияниях на поведение потребителей Залтман старается не упоминать. Кроме того, он предлагает некие новые методы выявления метафор, в частности, возлагает большие надежды на нейропсихологию и использование магнитной резонансной томографии для выявления «архетипических метафор».

Маркетинговые стратегии как специфическая форма товара

Следует подчеркнуть, что, в отличие от фундаментальной науки, где этого практически не наблюдается, в области маркетинга реально существует «рынок» психологических теорий, моделей, концепций и подходов, представленный в многочисленных публикациях, учебных курсах и консалтинговых услугах, предполагающий жесткую конкуренцию между специалистами и борьбу за крупного клиента. Поэтому иногда бывает достаточно сложно определить, где в маркетинговой литературе действительно сообщаются проверенные практикой факты, а где научные данные и наукообразная терминология используются для рекламы и продвижения самой концепции, увеличения финансирования на исследовательские и консалтинговые мероприятия. При этом подчеркивается, что противоречивые психологические модели вполне могут уживаться в рамках одной маркетинговой концепции (Росситер, Перси, 2001). И наоборот, теоретики маркетинга могут критиковать друг друга только потому, что их собственные концепции не предполагают использования тех или иных научных данных и подходов (Котлер, 1980; Траут, 2002).

Приведем некоторые примеры. Так, Ф. Котлер, продвигая идею сегментирования рынков и зонтичных брендов, крайне негативно высказывается по поводу психоанализа, его многочисленных фактов и теорий. В то же время маркетолог и психоаналитик Э. Дихтер, основатель Института мотивационных исследований, именно на психоанализе и сублиминальной рекламе строит основы своей маркетинговой концепции. Дж. Траут крайне негативно относится к идее зонтичных брендов и сегментированию рынка Ф. Котлера и одним из главных стратегических принципов организации маркетинга считает позиционирование брендов. При этом он резко выступает против глубоких исследований академической направленности, за которые ратует Ф. Котлер, считая,

что теория «настоящего» маркетинга, дабы она эффективно работала, должна быть максимально упрощена. Американские рекламисты и маркетологи Д. Р. Росситер и Л. Перси разрабатывают одно из фундаментальных для их концепции понятий – «потребность в категории», что существенно противоречит идее «ментального клиширования» в сознании покупателей единичных брендов Дж. Траута. Маркетологи Р. Батра, Дж. Майерс, Д. Ааакер придают огромное значение такому методу распространения рекламной информации в маркетинге, как реклама «из уст в уста», т. е. реклама, осуществляемая в процессе непосредственного контакта потребителей друг с другом. Очевидно, что ставка на «сарафанное радио» психологически окажется эффективной лишь в том случае, если одновременно не будут использоваться официальные источники рекламной информации через СМИ.

В связи с этим представляется, что попытки объединения двух или более взаимоисключающих друг друга, противоположных по психологическому содержанию методов продвижения товаров и услуг на практике может оказаться нереализуемой. На деле же маркетологи-практики очень часто лукавят и предлагают заказчикам «комплексный» подход, что, разумеется, требует от последних необоснованно огромного количества средств, но при этом дает гораздо более низкий эффект, который можно было бы усилить, учитывая психологические явления, хорошо известные фундаментальной науке.

Фундаментальная экономическая психология и психология маркетинга

Весьма полезной для понимания сути обсуждаемого нами вопроса оказывается возможность сопоставить некоторые проблемы фундаментальной психологической науки и практические проблемы маркетинга. Так, классическая проблема соотношения биологического и социального (Лебедев-Любимов, 2006, 2007) может быть проиллюстрирована примером из реальной практики российского маркетинга.

Крупное российское предприятие – Чебоксарский хлопчатобумажный комбинат производит постельное белье и имеет около 30% рынка в данном товарном сегменте. В настоящее время проблема, которая волнует менеджеров комбината, состоит в том, чтобы выработать психологическую стратегию воздействия средствами рекламы на потребителя и стимулировать продажи, увеличивая прибыль компании. При этом менеджеры комбината являются приверженцами концепции Гарвардской школы (Дж. Залтмана), которая часто обозначается аббревиатурой ZMET. Они исходят из предположения о том, что в подсознании потребителя есть некие «архетипические»

структуры, которые определяют, какая именно расцветка постельного белья вызывает наиболее позитивные эмоции, а значит, будет пользоваться повышенным спросом. Менеджеры комбината полагают, что с помощью психологических экспериментов можно выявить некий класс расцветок, которые будут привлекать покупателей и стимулировать продажи в силу неких заложенных в психике (вероятно, в подсознании) потребителей механизмов оценки «хороших» цветовых сочетаний в отличие от «плохих». Таким образом, задача состоит в том, чтобы выявить «хорошие» расцветки и выразить их в виде метафор в рекламе, полностью отказавшись от «плохих». Как следует из такой постановки задачи, оформленной в виде технического задания, здесь преобладает подход, который ориентирован на «нейропсихологические» механизмы и фактически полностью игнорирует социально-психологические, т. е. социальные влияния, социальные сравнения, моду и т. д. (Лебедев-Любимов, 2006).

Тем не менее, из истории данной отрасли хорошо известны факты, которые менеджеры комбината, в силу возникшей у них после специального обучения установки, вынуждены игнорировать. Это, прежде всего, социально-психологические факторы, регулирующие поведение потребителей. Многим специалистам в области текстильной промышленности хорошо известны случаи, когда цветовые сочетания, используемые на тканях, входили в моду наперекор первоначальным устойчивым индивидуальным предпочтениям большинства потребителей, зафиксированным в процессе многочисленных массовых опросов и фокус-групп. В этом случае реклама строилась по механизму celebrities (привлечение известных людей), социального сравнения и моды. Она увеличивала продажи выпускаемой продукции в десятки и сотни раз. Были зафиксированы даже так называемые рекламно-имиджевые революции (Лебедев-Любимов, 2005). Но эта аргументация, в силу описанных выше причин, не принимается менеджерами компании. По крайней мере, следуя одному маркетинговому подходу, они не могут перестроиться на какой-то другой и считают выбранный путь единственно правильным. Менеджеры комбината до сих пор пытаются найти «врожденные», обусловленные нейрофизиологией мозга «хорошие» расцветки и игнорируют социальные, социокультурные и социально-психологические процессы, влияющие на поведение потребителей.

Следовательно, выбор способа решения проблемы биологического и социального оказывается весьма существенным в области маркетинга, так как инвестирование в ту или иную отрасль под воздействием конкретной теоретической психологической модели может измеряться сотнями тысяч и даже миллионами долларов. Отсюда сле-

дует, что теоретически недостаточно продуманные в этой области решения связаны с риском экономических потерь.

В силу необходимости продавать маркетинговые исследования и технологии в условиях рынка и конкуренции между лидерами западного теоретического маркетинга обнаруживается серьезная взаимная критика по поводу «правильного» и «неправильного» маркетинга, хотя и не такая жесткая, как в России. Все это приводит к возникновению потребности в специальной и учебной литературе. Поэтому в настоящее время выпускается и переводится на разные языки большое количество материалов по маркетингу и его видам. При этом аргументы из области фундаментальной психологии и ее применения в маркетинге в разных учебных пособиях очень часто противоречат друг другу.

Психологическая специфика российского брендинга

Наиболее широко обсуждаемое сегодня в специальной литературе явление – брендинг оказывается не таким уж однозначным и простым, когда речь идет о психологической стратегии создания брендов (Лебедев-Любимов, 2006, 2007; Траут, 2002). Западные маркетологи учат российских менеджеров брендингу и, соответственно, психологии брендинга. Однако они очень часто не имеют представления о том, каковы, например, объемы производства контрафактной продукции, выпускаемой в России и в странах ближнего зарубежья, и к чему это может привести.

Создавая новый бренд в США или в Западной Европе и вкладывая в его «раскрутку» большие финансовые средства, инвестор достаточно быстро возвращает вложенный капитал с огромной прибылью. Однако чем более популярным становится бренд в России, тем быстрее появляется его «контрафактный собрат». Таким образом, довольно четко прослеживается закономерность: все «раскрученные» мировые или российские бренды оказываются зачастую непригодными для употребления в нашей стране, например вредными для здоровья, хотя они очень похожи на настоящие. Так, например, признанное экспертами лучшее в мире мыло «Ivory» не может быть в России контрафактным по определению просто потому, что производитель не рекламирует и не продает его в России. А вот спортивные костюмы «Adidas», продаваемые на Черкизовском рынке в Москве, абсолютно точно никакого отношения к оригиналу не имеют. Так же, как не может иметь никакого отношения к оригиналу, например, туалетная вода «Issey Miyake» за 100 рублей или блузка от Армани за 150 рублей, хотя многие люди в России такую продукцию покупают. Таким образом, американская наука о брендинге «разбивается»

о психологию российского потребителя, который с удовольствием берет дешевый контрафакт, понимая при этом, что платит за фальшивку.

По официальным данным Роспатента, оборот поддельной продукции на российском рынке составляет 80–100 млрд руб. в год, а госбюджет теряет на этом до 30 млрд руб. В 2006 г. Роспотребнадзор официально сообщил депутатам Госдумы, что доля контрафактной и фальсифицированной продукции на нашем рынке составляет от 30 до 40%. Во время только одной проверки 132 тыс. торговых предприятий было изъято фальшивок на сумму более 428 млн руб. Но это цифры государственной статистики. По данным независимых экспертов, отечественный «серый» рынок контролирует до 60% всех розничных продаж, а по некоторым позициям – и до 90%. При этом некоторым специалистам и эти оценки представляются весьма заниженными – истинных размеров отечественного «пиратского оборота» не знает никто.

Заключение

В заключение следует сказать еще об одной проблеме. В практике российского маркетинга появляется огромное количество новых и часто абсолютно непереводаемых на русский язык и внутренне противоречивых наукообразных терминов и понятий, которыми «овладевают» и постоянно оперируют менеджеры, но которые могут означать абсолютно разные явления, процессы и механизмы, с точки зрения специалистов в области научной психологии. Словари маркетинговой терминологии, известные как за рубежом, так и в России, содержат порядка 5000 подобных терминов (Тоффлер, Имбер, 2000). Например, специальная литература, издаваемая в России, перенасыщена такими терминами, как «брендинг», «ребрендинг», «зонтичные бренды», «интегрированный брендинг», «интегрированный маркетинг», «вирусный маркетинг», «маркетинговые коммуникации», «интегрированные маркетинговые коммуникации», «нэйминг», «прайминг», «подакт плейсмент», «франчайзинг», «мерчендайзинг», «позиционирование», «сегментирование», «саморегулирование», «социетальный маркетинг», «кастомизация», «кастомеризация» и даже «сиблинговый перенос» и др. У российских бизнесменов, далеких от теоретических основ маркетинга и от фундаментальной экономической психологии, часто создается впечатление, что маркетинг – это не вид практической деятельности, а очень сложная и глубокая наука. Это абсолютно не соответствует действительности, в частности, потому, что российские менеджеры употребляют специальную терминологию зачастую в различном психологическом контексте.

Таким образом, тенденции развития российского маркетинга, на наш взгляд, будут определяться, прежде всего, тремя факторами:

- 1) в какой степени фундаментальная наука и методология окажутся востребованными в практике отечественного маркетинга;
- 2) какие западные маркетингологи и их подходы окажутся наиболее объективно пригодными для российского рынка и менталитета российских производителей и потребителей;
- 3) насколько глубоко отразится на подготовке российских специалистов в области маркетинга понимание сути психологии как науки, ее важной роли и возможностей в развитии российского бизнеса.

Литература

Ассэль Г. Маркетинг: принципы и стратегия: Учебник для вузов. М., 1999.

Батра Р., Майерс Дж., Аакер Д. Рекламный менеджмент. Пер. с англ. 5-е изд. М.–СПб., 1999.

Котлер Ф. Управление маркетингом. Сокр. пер. с англ. М., 1980.

Котлер Ф., Армстронг Г., Сондерс Д., Вонг В. Основы маркетинга. Пер. с англ. 2-е изд. М.–СПб., 1999.

Лебедев-Любимов А. Н. Основные психологические модели рекламного воздействия // SALES business/продажи. 2005. № 4. С. 68–72.

Лебедев-Любимов А. Н. Проблемы и перспективы развития психологических исследований в российской рекламной практике // Реклама: теория и практика. 2005а. № 2. С. 35–41.

Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. 2-е изд. СПб., 2006.

Лебедев-Любимов А. Н. Бренд с человеческим лицом: что символизируют персонажи рекламных кампаний // SALES business/продажи. 2007. № 4. С. 68–72.

Мозер К. Психология маркетинга и рекламы. Пер. с нем. Харьков, 2004.

Проблемы экономической психологии. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М., 2005.

Росситер Дж. Р., Перси Л. Реклама и продвижение товаров / Пер. с англ. под ред. Л. А. Волковой. СПб., 2000.

Теория маркетинга / Под ред. М. Бейкера. СПб., 2002.

Траут Дж. Большие бренды – большие проблемы. Учитесь на чужих ошибках. СПб., 2002.

Траут Дж., Райс Э. Позиционирование. Битва за узнаваемость. СПб., 2004.

Траут Дж., Райс Э. Маркетинговые войны. 3-е изд. СПб., 2005.

Тоффлер Б. Э., Имбер Дж. Словарь маркетинговых терминов. М., 2000.

Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. СПб., 1999.

Aaker D., Kumar V., Day G. Marketing research. Seventh edition / Eds J. Wiley & Sons, Inc. N. Y., 2001.

Don E. Schultz, Beth E. Barnes. Strategic brand communication campaigns. Illinois, 2001.

Joel J. Davis. Advertising research theory and practice. Prentice-Hall, Inc., 1977.

Naresh K. Malhotra. Marketing research. Prentice Hall, Inc. Upper Saddle River, 2000.

Zaltman G. How Customers Think. Boston–Massachusetts, 2003.

ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ-МУЖЧИН И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ-ЖЕНЩИН

В. П. Левкович (Москва)

Постановка проблемы

Переход к рыночной экономике и изменение форм собственности в России привели к стремительному развитию предпринимательской деятельности и формированию новой социальной группы – предпринимателей. Предпринимательство как вид экономической деятельности – это самостоятельная, осуществляемая с риском деятельность, направленная на получение прибыли, связанная с распоряжением ресурсами, которые являются собственностью предпринимателя (Позняков, 2001). Предпринимательство как специфическая экономическая деятельность способствует формированию соответствующих качеств личности бизнесменов и социально-психологических характеристик их деловой активности. Оба эти феномена успешно изучают-

ся в зарубежной и в отечественной психологии (там же).

Анализ таких социально-психологических аспектов предпринимательства, как общение и взаимодействие предпринимателей с деловыми партнерами, может быть гармонично дополнен изучением такой значимой стороны жизни предпринимателей, как особенности их семейных взаимоотношений. Можно предположить, что предпринимательская деятельность не только формирует специфические личностные качества бизнесменов, но и в значительной степени определяет характер их взаимоотношений с брачными партнерами в семье. Однако особенности взаимодействия супругов в семьях предпринимателей изучены пока недостаточно. Были приняты попытки исследования особенностей

супружеских отношений в семьях, где мужья занимались предпринимательской деятельностью (Левкович, 1999), а также взаимоотношений супругов-партнеров по совместному бизнесу (Левкович, Петухова, 1998).

В современных условиях предпринимательская деятельность привлекает не только мужчин, но и женщин. Поэтому актуальным представляется изучение особенностей супружеских отношений в семьях, где предпринимательством занимаются мужья, и в тех семьях, где этой деятельностью заняты жены.

Задачей нашего эмпирического исследования было выявление особенностей взаимоотношений супругов в семьях предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин.

Объект исследования – супружеские пары в возрасте до 42 лет, проживающие в городах Москве и Нарофоминске. Обследовалась случайная выборка, состоящая из 26 семей с предпринимателями-мужчинами (группа № 1) и 26 семей с предпринимателями-женщинами (группа № 2). В обеих группах семей предприниматели работали в сфере среднего бизнеса.

Эмпирические показатели, полученные при обследовании двух указанных групп семей, сопоставлялись с аналогичными данными обследования 26 супружеских пар того же возраста, составивших контрольную группу, где мужья и жены были наемными работниками.

Сформулированы следующие *гипотезы*.

1. В семьях предпринимателей – и мужчин, и женщин – уровень конфликтности во взаимоотношениях супругов будет выше, чем в семьях, где ни один из них не занимается предпринимательством.
2. В тех семьях, где предпринимательством заняты только женщины, уровень конфликтности супругов в разных сферах их взаимодействия будет выше и стабильность семьи ниже, чем в семьях с предпринимателями-мужчинами.
3. В семьях предпринимателей – и мужчин, и женщин – удовлетворенность супругов браком ниже, чем в семьях контрольной группы.
4. Уровень взаимной эмоциональной привлекательности супругов в обеих группах семей предпринимателей ниже, чем в семьях контрольной группы.

Методики исследования

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

1. Методика диагностики супружеских конфликтов в однонациональных семьях. Опросник, разработанный В. П. Левкович, включает 50 вопросов, ответы на которые оцениваются

по 6-балльной шкале. Содержание вопросов интегрировано в десяти сферах взаимодействия супругов, каждая из них раскрывается пятью вопросами. Методика позволяет измерить степень конфликтности отношений между супругами: чем выше балл, присвоенный респондентом тому или иному пункту опросника, тем выше степень конфликтности супружеских отношений. В качестве эмпирических показателей конфликтности супружеских отношений в каждой сфере их взаимодействия был принят средний показатель в баллах для мужа (Км) и для жены (Кж), максимальное значение которого равно 5 баллам. Средний показатель конфликтности для каждого супруга по всем сферам их взаимодействия (Км и Кж) имеет максимальное значение 50 баллов. Уровень конфликтности семьи в целом (Ук) зависит от конфликтности обоих супругов и измеряется в виде суммы двух показателей: конфликтности мужа (Км) и конфликтности жены (Кж) по всем сферам их взаимодействия, выраженной в баллах ($Ук = Км + Кж$). Максимальное значение этого показателя составляет 100 баллов. Данная методика позволяет:

- выявить наиболее конфликтные сферы семейных отношений обоих супругов;
 - установить степень напряженности взаимоотношений супругов в разных сферах их жизни;
 - измерить общий уровень конфликтности каждого супруга и семьи в целом;
 - провести категоризацию каждой супружеской пары, позволяющую отнести каждую супружескую пару к одному из трех типов:
 - а) Стабильные – пары, успешно преодолевающие конфликты, удовлетворенные браком, конструктивно решающие проблемы. Для супругов характерны низкий уровень конфликтности и позитивная семейная мотивация; они отмечают устойчивость позитивных отношений в семье, не допускают возможности ее распада.
 - б) Проблемные – пары, которые при наличии позитивной семейной мотивации не могут в большинстве случаев конструктивно разрешать конфликты, не удовлетворены браком, осознающие возможность его расторжения, но по разным причинам не желающие этого. Для данных супружеских пар характерен средний уровень конфликтности.
 - в) Нестабильные – пары с высоким уровнем конфликтности, не преодолевающие семейные противоречия при наличии негативной семейной мотивации, не удовлетворенные браком, готовые принять решение о его расторжении или уже пришедшие к этому (Левкович, 1998).
2. Тест на удовлетворенность браком, разработанный Ю. А. Алешиной, Л. Я. Гозманом, Е. М. Дубовской (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987).

Он представляет собой опросник, включающий 16 пунктов. Удовлетворенность браком соотносится с согласованностью супругов в решении важных для них вопросов совместной жизни. Результаты тестирования подсчитываются путем суммирования ответов по каждому вопросу. Уровень удовлетворенности браком варьирует от – 24 до + 24 баллов.

3. Шкалы любви и симпатии, разработанные Ю. А. Алешинной, Л. Я. Гозманом, Е. М. Дубовской (Алешина, Гозман, Дубовская, 1987). Опросник включает 14 утверждений, 7 из которых входят в шкалу любви и 7 – в шкалу симпатии. Результаты теста подсчитываются путем суммирования ответов по каждому утверждению и их усреднения. Данные по шкалам любви и симпатии считаются вместе. Суммарный балл может варьировать от 2 до 8 баллов. Чем он выше, тем больше взаимная эмоциональная привлекательность партнеров.
4. Беседа с супружескими парами в целях выяснения их субъективной удовлетворенности браком и стратегии поведения в решении семейных конфликтов.

Каждая методика использовалась в двух вариантах: в первом изучались особенности супружеских отношений в момент опроса респондентов, во втором – особенности их взаимоотношений в прошлом до того момента, когда мужа и жены начали заниматься предпринимательством.

Результаты сравнительного анализа особенностей взаимоотношений супругов в семьях предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин в момент проведения опроса респондентов

Анализ эмпирических данных позволил подтвердить первую и вторую гипотезы. В семьях предпринимателей-мужчин средний показатель уровня конфликтности супругов равен 61 баллу, в группе предпринимателей-женщин – 85 баллам, в контрольной группе – 49 баллам (при максимуме – 100 баллов).

Уровень конфликтности супругов в семьях женщин-предпринимателей значительно превышал его, по сравнению с семьями предпринимателей-мужчин.

Эта закономерность прослеживалась в разных сферах взаимодействия супругов. Во взаимной информированности партнеров о различных сторонах жизни друг друга в семьях предпринимателей-мужчин (группа № 1) уровень конфликтности супругов равен 6.2 балла в семьях предпринимателей-женщин (группа № 2) – 6.9 балла (при максимуме – 10 баллов).

В группе № 1 жены порицали мужей за то, что те не стремились обсуждать с ними свои проб-

лемы и планы на будущее, не интересовались трудностями, возникающими у женщин в быту. Все это вызывало у жен чувство тревоги и психологический дискомфорт. Недостаток внимания мужей к женам в группе № 1 приводил к дисгармонии супружеских отношений, взаимному недоверию, а иногда – к изменам обоих партнеров.

В группе № 2 мужа были возмущены тем, что жены не уделяли должного внимания дому и семье, недостаточно интересовались семейными проблемами, стремились переложить на мужа многие заботы по дому, не делились с ним своими успехами и неудачами в бизнесе, вели себя слишком независимо, провоцируя супружеские конфликты.

В контрольной группе показатель уровня конфликтности в сфере взаимной информированности супругов равен 2,5 балла.

Как в группе предпринимателей-мужчин, так и в группе предпринимателей-женщин выявлена конфликтность в сфере проведения досуга. Потребность супругов вместе проводить свободное время – важный показатель позитивности их отношений и стабильности семьи. Совместный досуг свидетельствует об успешной взаимной адаптации супругов, об их умении конструктивно решать встающие перед ними проблемы, а также о высоком уровне их взаимной эмоциональной привлекательности. И напротив, стремление супругов к раздельному досугу – показатель того, что они плохо адаптированы друг к другу, а их межличностное общение утратило былую эмоциональную привлекательность.

В семьях предпринимателей-мужчин, так же как и в семьях предпринимателей-женщин, супруги часто стремились автономно проводить досуг: отмечались посещения ресторанов и других мест отдыха с друзьями, развлечения с партнерами по бизнесу, наличие квартиры или собственного дома для проведения досуга без семьи. В группе № 1 жены сообщали, что мужа очень поздно возвращаются домой или вообще не ночуют дома и при этом не считают необходимым объяснять свои поступки в семье. Такой образ жизни мужей нарушал доверительность отношений супругов и приводил к высокому уровню их конфликтного взаимодействия в сфере досуга, который составил 7,8 балла (при максимуме – 10 баллов).

В группе № 2 конфликтность супругов в сфере досуга была еще выше, чем в группе № 1 и равнялась 8,1 балла. Это можно объяснить тем, что в семьях, где предпринимательской деятельностью занимались женщины, мужа, ориентируясь на традиционные образ жизни и ролевую структуру семьи, не могли смириться с тем, что жены редко бывали дома и в свободное время находились не в семье, а с друзьями и партнерами по бизнесу. Это вызывало недоверие и ревность мужей, обостряя супружеские конфликты. Нередко эти конфлик-

ты возникали из-за пристрастия жен к спиртным напиткам. В группе № 2 количество семей, в которых наблюдались конфликты из-за злоупотребления жен алкоголем, составляли 50% от общего числа семей, в группе № 1 – 25%, в контрольной группе – 3%.

Наибольшая конфликтность во взаимодействиях супругов в обеих группах респондентов обнаружена в ролевой сфере. В семьях предпринимателей-женщин уровень конфликтности супругов в этой сфере наиболее высок, по сравнению с другими сферами и составлял 8,9 балла. В семьях предпринимателей-мужчин этот показатель – 7,2 балла, а в контрольной группе – 3,5 балла (при максимуме – 10 баллов).

В большинстве семей группы № 2 до того момента, когда жены начали заниматься бизнесом, лидерами в семьях были мужья. Успех женщин в бизнесе часто приводил к тому, что они оспаривали у мужа лидерские позиции и в семье: проявляли властность и агрессивность, стремление единолично решать все семейные проблемы, жестко контролировать все сферы жизни мужа, допуская в общении с ним приказной, унижающий его тон. Нередко женщины-предприниматели требовали, чтобы мужья увольнялись с работы и полностью брали на себя заботу о детях и домашнем хозяйстве, аргументируя это тем, что при низких заработках мужей они сами в состоянии обеспечить семью. Если мужчина традиционно считал себя главой семьи, то подобная ситуация, унижающая его достоинство, выражалась в постоянном стремлении изменить ролевую структуру в семье, что, в свою очередь, вызывало противодействие со стороны жены, отстаивающей свои лидерские позиции. Такое противостояние неизбежно приводило к возникновению деструктивных супружеских конфликтов.

В группе № 1, где предпринимателями были мужчины, супружеские конфликты в ролевой сфере протекали не так остро, как в группе № 2. Несмотря на то, что мужья-предприниматели в большинстве семей группы № 1 стремились реализовать свою роль делового лидера в семейных взаимоотношениях (запрещали женам работать, жестко контролировали их денежные расходы, круг общения и т. д.), жены по-разному реагировали на данную ситуацию.

Жены со средним образованием, ориентированные на реализацию внутрисемейных ролей (матери, жены, хозяйки дома), как правило, не претендовали на осуществление профессиональной карьеры; они уступали мужьям лидерские позиции в семье в «обмен» на материальное благополучие. Ролевой конфликт между супругами либо не возникал совсем, либо решался конструктивно. Уровень конфликтности супругов в этой сфере их взаимодействия составлял 2,1 балла (при максимуме – 10 баллов).

В тех случаях, когда жены в семьях мужчин-предпринимателей имели высшее образование и были ориентированы на внесемейную карьеру, супружеские конфликты в ролевой сфере в основном протекали остро и носили деструктивный характер. Жены пытались противодействовать доминантности мужей, защитить свои права на независимость, а иногда и отстаивать лидерские позиции в семье. В этой группе уровень конфликтности супругов в ролевой сфере их взаимодействия (Урк) составлял 5,1 балла (при максимуме – 10 баллов).

В контрольной группе Урк равен 3,5 балла, что свидетельствует о достаточной близости взглядов супругов на содержание и исполнение семейных ролей и низком уровне конфликтности в ролевой сфере.

На основе беседы с респондентами было установлено, что в группах № 1 и № 2, в проблемных и нестабильных семьях, супруги использовали деструктивные стратегии в разрешении конфликтов: бойкотирование партнера; неправомерное оставление своей правоты в споре; обвинение супруга; грубость во взаимоотношениях с ним (угрозы, оскорбления, применение силы). В результате конфликты между супругами приобретали деструктивный характер, так как не формировали у них единой точки зрения на спорную проблему и не приводили к ее разрешению.

В стабильных семьях групп № 1 и № 2 супруги использовали конструктивные стратегии разрешения конфликтов: деловое обсуждение возникших проблем; признание правоты партнера в споре; взаимные обещания не повторять ошибок; принятие одним из супругов вины на себя и т. д. В стабильных семьях не было зафиксировано ни одного случая грубости, жестокости, применения силы во взаимоотношениях супругов в процессе решения спорных проблем, что способствовало конструктивному решению противоречий между ними на основе взаимопонимания и сотрудничества.

В исследовании подтвердилось предположение о том, что в семьях, где предпринимательством занимаются женщины, стабильность ниже, чем в семьях с предпринимателями-мужчинами (гипотеза № 2).

Для определения уровня стабильности семей предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин была проведена категоризация семей по методике «Диагностика супружеских конфликтов в однонациональных семьях» (Левкович, 2001). Результаты ее представлены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в группе № 2 наблюдалось наименьшее количество стабильных семей (19,2%), по сравнению с группами № 1 (26,9%) и контрольной группой (57,7%), и соответственно – наибольшее количество проблемных и нестабильных семей.

Выборка, на которой проведено данное эмпирическое исследование, не является репрезентативной, а полученные на ней данные не могут, разумеется, характеризовать генеральную совокупность. Не исключено, что при увеличении размера выборки могут быть получены иные данные. Тем не менее, проведенные нами сравнительные исследования семей, в которых мужья являются предпринимателями, и семей, где они были наемными работниками, выявили следующую общую тенденцию: в семьях предпринимателей было заметно больше проблемных и нестабильных супружеских пар и меньше стабильных, чем в семьях, где супруги не занимались предпринимательской деятельностью (Левкович, 1999).

Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод, подтверждающий третью гипотезу. В семьях женщин-предпринимателей средний показатель удовлетворенности браком по группе равен –10 баллов; в семьях мужчин-предпринимателей +5 баллов, в семьях контрольной группы +18 баллов (при максимуме, составляющем +24, и минимуме – –24 балла). Таким образом, в семьях и мужчин, и женщин-предпринимателей удовлетворенность супругов браком ниже, чем в контрольной группе, что связано с более высоким уровнем конфликтности и преобладанием деструктивных способов их разрешения по сравнению с семьями контрольной группы.

Исследование показало, что в семьях предпринимателей-женщин удовлетворенность супругов браком (–10 баллов) значительно ниже, чем в семьях предпринимателей-мужчин (+5 баллов). Низкая удовлетворенность браком в группе №2 связана с более низкими показателями этого фактора у мужей (–7 баллов), чем у жен (–3 балла). Это можно объяснить тем, что, вероятно, у мужчин преобладало традиционное представление о ролевой структуре семьи. Наиболее предпочтительными для женщин мужчины считают внутрисемейные роли (жены, матери, хозяйки дома) и наименее предпочтительными – внесемейные роли (общественно-производственные). Поэтому ориентация женщин группы №2 на внесемейную карьеру в сфере бизнеса противоречит традиционным установкам мужей относительно предназначения женщин, из-за чего у мужей группы №2 снижается удовлетворенность браком. Это выражается в их недовольстве деловой активностью жен, предъявлении им претензий в неумении вести хозяйство, невнимании к мужу и детям, эгоизме. В свою очередь, жены обвиняют мужей в непонимании их проблем и неспособности материально обеспечить семью, что, в свою очередь, снижает у женщин группы №2 удовлетворенность браком.

В исследовании подтвердилась и четвертая гипотеза: уровень взаимной эмоциональной привлекательности супругов в группах №1 и №2 ниже, чем в контрольной группе (таблица 2).

Таблица 1

Количество стабильных, проблемных и нестабильных семей в группах предпринимателей-мужчин (№1), предпринимателей-женщин (№2) и контрольной группе

Типы семей	Группа №1 (26 семей)	Группа №2 (26 семей)	Контрольная группа (26 семей)
Стабильные семьи	7 (26,9%)	5 (19,2%)	15 (57,7%)
Проблемные семьи	12 (46,2%)	10 (38,5%)	11 (42,3%)
Нестабильные семьи	7 (26,9%)	11 (42,3%)	

Таблица 2

Средний показатель эмоциональной привлекательности супругов в баллах по шкалам любви и симпатии (при максимуме – 8 баллов)

Супруги	Группа №1	Группа №2	Контрольная группа
Мужья	5,6	5,3	7,3
Жены	5,7	5,2	7,0

Из данных исследования видно, что средний показатель эмоциональной привлекательности супругов в каждой группе (1-й, 2-й и контрольной) зависит не только от наличия или отсутствия предпринимательской деятельности одного из супругов, но и от принадлежности семьи к категориям стабильных, проблемных или нестабильных семей. При сравнении эмоциональной привлекательности супругов стабильных семей в группах №1, №2 и контрольной были получены высокие эмпирические показатели во всех трех группах респондентов (таблица 3).

Таблица 3

Средние показатели эмоциональной привлекательности супругов в баллах в стабильных семьях групп №1, 2 и контрольной (при максимуме – 8 баллов)

Эмоциональная привлекательность супругов	Группа №1	Группа №2	Контрольная группа
Эмоциональная привлекательность жен для мужей	7,1	6,9	7,5
Эмоциональная привлекательность мужей для жен	7,3	7,0	7,2

В проблемных семьях показатели эмоциональной привлекательности супругов в группах №1, №2 и контрольной также были достаточно высокими (таблица 4).

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что в проблемных семьях всех трех групп взаимная эмоциональная привлекательность супругов достаточно высока. Несмотря на неспособность их в большинстве случаев конструктивно решать возникающие в семье проблемы, они лю-

Таблица 4

Средние показатели эмоциональной привлекательности супругов в баллах в проблемных семьях групп № 1, 2 и контрольной (при максимуме – 8 баллов)

Эмоциональная привлекательность супругов	Группа № 1	Группа № 2	Контрольная группа
Эмоциональная привлекательность жен для мужей	6,8	6,7	7,1
Эмоциональная привлекательность мужей для жен	6,4	5,8	6,9

Таблица 5

Средние показатели эмоциональной привлекательности супругов в баллах в нестабильных семьях групп № 1 и 2 (при максимуме – 8 баллов)

Эмоциональная привлекательность супругов	Группа № 1	Группа № 2	Контрольная группа
Эмоциональная привлекательность жен для мужей	3,1	2,5	–
Эмоциональная привлекательность мужей для жен	3,5	3	–

бят друг друга и не хотят расторжения брака и смены супруга.

В нестабильных семьях групп № 1 и № 2 (в контрольной группе нестабильных семей нет) эмпирические показатели эмоциональной привлекательности супругов резко снижаются, по сравнению с эмпирическими показателями их эмоциональной привлекательности в стабильных и проблемных семьях (таблица 5).

Статистический анализ полученных эмпирических данных также подтверждает тот факт, что уровень взаимной эмоциональной привлекательности супругов в исследуемых группах семей меняется в зависимости от их принадлежности к категориям стабильных, проблемных или нестабильных. Для выявления различий между указанными категориями семей рассчитывался критерий X^2 . Например, была подтверждена статистическая значимость различий в уровне взаимной эмоциональной привлекательности жен

для мужей в стабильных, проблемных и нестабильных семьях группы № 1 ($X^2_{эмп} = 9,53$ при $p = 0,012$), а также в уровне взаимной эмоциональной привлекательности мужей для жен ($X^2_{эмп} = 5,999$ при $p = 0,046$).

Результаты исследований свидетельствуют также о том, что негативный характер отношений супругов в нестабильных семьях групп № 1 и № 2 и их неспособность конструктивно решать семейные проблемы постепенно разрушают взаимную любовь и симпатию супругов и формируют у них негативную семейную мотивацию – установку на расторжение брака.

Ретроспективный анализ взаимоотношений супругов в семьях предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин

С помощью указанных выше методик было проведено ретроспективное обследование семей групп № 1 и № 2. Это дало возможность сопоставить особенности взаимоотношений супругов до начала занятия бизнесом одного из них с особенностями взаимоотношений в исследуемый период.

Было установлено, что в группах № 1 и № 2 после того, как один из супругов начал заниматься предпринимательством, уменьшилось количество стабильных семей и возросло число проблемных и нестабильных (таблица 6).

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что предпринимательская деятельность одного из супругов привела к значительному повышению конфликтности во взаимоотношениях супругов, особенно в той группе семей, где предпринимательством занимались женщины (таблица 7).

Беседа с респондентами показала, что после того, как мужья (группа № 1) и жены (группа № 2) начали заниматься предпринимательской деятельностью, возросло количество деструктивных конфликтов между супругами во многих сферах жизнедеятельности, что затрудняло их взаимную адаптацию в новых условиях.

Особенно остро эти конфликты протекали в ролевой сфере, а также в сферах досуга и взаимной информированности супругов о различных сторонах жизни друг друга.

Таблица 6

Количество стабильных, проблемных и нестабильных семей в группах № 1 и № 2 до и после начала занятия одного из супругов предпринимательством

Группа № 1				Группа № 2			
Категоризация семей до начала занятия бизнесом мужей		Категоризация семей после начала занятия бизнесом мужей		Категоризация семей до начала занятия бизнесом жен		Категоризация семей после начала занятия бизнесом жен	
Стабильные семьи	12	Стабильные семьи	7	Стабильные семьи	15	Стабильные семьи	5
Проблемные семьи	9	Проблемные семьи	12	Проблемные семьи	6	Проблемные семьи	10
Нестабильные семьи	5	Нестабильные семьи	7	Нестабильные семьи	5	Нестабильные семьи	11

Таблица 7

Средний показатель в баллах уровня конфликтности супругов до и после начала занятия одного из них предпринимательством (при максимальном значении показателя уровня конфликтности супругов – 100 баллов)

Группы	Средний показатель в баллах уровня конфликтности супругов до начала занятия предпринимательством	Средний показатель в баллах уровня конфликтности супругов после начала занятия предпринимательством
№ 1	49	61
№ 2	42	85

Ретроспективный анализ особенностей взаимоотношений супругов показал, что занятие одного из них предпринимательской деятельностью связано с повышением уровня конфликтности в отмеченных выше сферах их взаимодействия (таблица 8).

Из таблицы видно, что предпринимательская деятельность жен (группа № 2) привела к более заметным негативным изменениям супружеских отношений в указанных сферах взаимодействия супругов, чем предпринимательская деятельность мужей (группа № 1).

Для проверки статистической значимости различий уровня конфликтности супругов в группах № 1 и № 2 в различных сферах их взаимодействия использовался статистический критерий U Манна–Уитни.

Была подтверждена статистическая значимость различий показателей уровня конфликтности супругов в ролевой сфере ($U_{\text{эмп}} = 240$, при $p = 0,0495$), сферах проведения досуга ($U_{\text{эмп}} = 243$, при $p = 0,0415$) и взаимной информированности ($U_{\text{эмп}} = 247$, при $p = 0,0483$).

Ретроспективное обследование семей групп № 1 и № 2 показало, что в них после того, как один из супругов начал заниматься предпринимательской деятельностью, возросло количество семей, в которых возникали конфликты из-за злоупотребления алкоголем одним из супругов (таблица 9).

Таблица 8

Средний показатель в баллах уровня конфликтности супругов в сферах взаимодействия: ролевой, проведения досуга и взаимной информированности до и после начала занятия супругов предпринимательством (при максимальном значении показателя уровня конфликтности по каждой сфере взаимодействия супругов – 5 баллов)

Сфера взаимодействия супругов	Группа № 1		Группа № 2	
	Уровень конфликтности супругов до начала занятия мужей предпринимательством	Уровень конфликтности супругов после начала занятия мужей предпринимательством	Уровень конфликтности супругов до начала занятия жен предпринимательством	Уровень конфликтности супругов после начала занятия жен предпринимательством
Ролевая взаимная информированность	2,7	4,1	2,8	5,0
Проведение досуга	2,1	3,9	2,9	4,9
	2,6	4,2	3,1	4,8

Таким образом, видно, что после того, как женщины начали заниматься предпринимательством (группа № 2), в 9,5 раза возросло количество семей, в которых возникали конфликты из-за злоупотребления женами алкоголем, в то время как в семьях мужчин-предпринимателей (группа № 1) аналогичные конфликты выросли лишь в 2,5 раза.

Выводы

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о негативной тенденции в супружеских отношениях в семьях предпринимателей-мужчин и еще в большей степени – в семьях предпринимателей-женщин, по сравнению с семьями контрольной группы.

Результаты исследования показали, что после того, как один из супругов начал заниматься предпринимательством, количество стабильных семей в группе № 1 уменьшилось в 1,5 и в группе № 2 – в 3 раза, а количество проблемных и нестабильных семей увеличилось в группе № 1 – в 1,5 раза и в группе № 2 – в 2 раза. В контрольной группе зафиксировано наибольшее количество стабильных семей, по сравнению с группами № 1 и № 2 и полное отсутствие нестабильных семей.

Более низкая стабильность семей в группах № 1 и № 2, по сравнению с семьями контрольной группы, связана с высоким уровнем конфликтности супругов и преобладанием деструктивных стратегий над конструктивными в решении семейных проблем.

Дестабилизация семей групп № 1 и № 2 находит выражение в снижении у супругов показателя удовлетворенности браком, по сравнению с аналогичным показателем в контрольной группе.

В семьях предпринимателей-женщин выявлены более разрушительные тенденции в характере супружеских отношений, чем в семьях предпринимателей-мужчин. Это находит выражение в снижении стабильности семей, в повышении уровня конфликтности супругов и более низком уровне удовлетворенности браком в группе № 2, по сравнению с группой № 1.

Таблица 9

Количество семей, в которых возникали конфликты из-за злоупотребления алкоголем до и после начала занятия предпринимательством одним из супругов

Группа № 1		Группа № 2	
До начала занятия бизнесом	После начала занятия бизнесом	До начала занятия бизнесом	После начала занятия бизнесом
6	13	2	19

Негативные тенденции в характере супружеских отношений, выявленные в ходе исследования семей предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин, не являются свидетельством фатальной дестабилизации семей, в которых один из супругов занимается бизнесом. Подтверждением этого служит тот факт, что в семьях групп № 1 и № 2 после того, как один из супругов начал заниматься предпринимательством, сохранились стабильные семьи, где супруги конструктивно решали семейные проблемы на основе сотрудничества и взаимного уважения.

Более высокий уровень конфликтности в семьях групп № 1 и 2, по сравнению с контрольной группой, свидетельствует о том, что процесс взаимной адаптации супругов к новым условиям жизни семьи после того, как один из них начал заниматься бизнесом, проходит достаточно сложно и ставит перед ними ряд серьезных проблем, которые они часто не могут решить самостоятельно без квалифицированной помощи специалистов-психологов.

Изучение особенностей взаимоотношений супругов в семьях предпринимателей будет более полным, если наряду с семьями, где предпринимательством занимается один из супругов, проследить, как будут складываться взаимоотношения между брачными партнерами в том случае, если они оба занимаются бизнесом. В этом случае супруги могут иметь индивидуальный бизнес или быть партнерами по совместному семейному бизнесу. Можно предположить, что здесь возникнут новые проблемы и противоречия во взаимоотношениях супругов сравнительно с теми, которые возникают в семьях, где бизнесом занят только один из них. Например, при совместном бизнесе у супругов могут сглаживаться противоречия в таких сферах взаимодействия, как до-

сут и взаимная информированность партнеров, поскольку в этом случае они связаны не только личными, но и деловыми отношениями, что повышает уровень их взаимной информированности и возможность совместного проведения досуга. В то же время совместный семейный бизнес может создавать серьезные трудности во взаимоотношениях супругов. Например, в этом случае у супругов-партнеров могут возникать конфликты не только в сфере личного, но и в области делового общения. Конфликты в области деловых отношений супругов могут провоцировать и обострять семейные противоречия и, напротив, конфликты в сфере личных отношений супругов могут оказывать негативное влияние на их взаимодействие в деловой сфере.

Эта область исследования представляется очень перспективной и актуальной, но еще очень мало изученной, что предполагает проведение дальнейших теоретических и эмпирических исследований особенностей супружеских отношений в семьях предпринимателей.

Литература

Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии. М., 1987.

Левковин В. П. Социально-психологическая диагностика супружеских отношений: Учеб. пособие. М., 1998.

Левкович В. П. Особенности взаимоотношений супругов в семьях предпринимателей // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства. М., 1999.

Левкович В. П., Петухова В. В. Взаимоотношения супругов-партнеров по совместному бизнесу // Материалы Международной научно-практической конференции «Молодежь и общество на рубеже веков». М., 1998.

Левкович В. П. Психологические особенности предпринимателей-мужчин и предпринимателей-женщин // Тезисы доклада на международном симпозиуме «Проблемы социальной психологии XXI столетия». Ярославль, 2001.

Позняков В. П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М., 2001.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

О. В. Лунева (Москва)

Постановка проблемы

Вопросы взаимодействия человека с социальным окружением интересуют психологов разных школ и научных направлений. Наибольших успехов в изучении этих вопросов достигла социальная психология, предметное поле которой составляют различные феномены – социальная установка, социальное познание, социальная перцепция, социальное мышление, социальные представления, социальное самочувствие, социальная направленность и т. д., – имеющие определенную степень научной проработанности. Объединяющим их началом выступает не только принадлежность к социальной психологии, но и наличие характеристики социальности. Причем она не является простым дополнением или указанием на раздел науки, а отражает новое содержание и качество явлений, традиционно исследуемых в других областях психологии.

Анализ истории научных исследований показывает, что в процессе развития социально-психологического знания круг указанных феноменов и понятий расширяется, интенсивность их разработки возрастает. Это обусловлено как объективными, так и субъективными факторами (социальный запрос; совершенствование методического инструментария; новые научные открытия; интерес исследователей в той или иной области знания и т. п.). Однако ряд феноменов еще не получил достаточного исследования. К их числу, например, можно отнести самочувствие личности в коллективе (Лунева, 1977).

Появление в системе психологической науки новых понятий – доказательство ее развития, ибо в этом отражается выявление и изучение новых аспектов в сфере реального взаимодействия человека с другими людьми и группами, стремление ученых более полно и глубоко раскрыть различные стороны социального бытия человека. В последние годы предметом исследований представителей разных научных направлений и отраслей психологии стал феномен *социального интеллекта* (К. А. Абульханова, Ю. Б. Бабаева, В. Н. Куницына, О. В. Лунева, Д. В. Люсин, Т. Д. Марцинковская, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков и др.).

Несмотря на то, что в американской науке понятие «социальный интеллект» было введено в 1926 г., в отечественной психологии исследования данного феномена еще только начинаются. Первая коллективная монография, посвященная социальному интеллекту, издана сотрудниками Института психологии РАН (Люсин, Ушаков, 2004).

Социальный интеллект как объект междисциплинарного исследования

Прямые или косвенные употребления понятия «социальный интеллект» присутствуют в работах представителей различных наук.

Так, этологи, рассматривая развитие человека в филогенезе, описывают механизмы его выживания через проявление у него навыков коллективного взаимодействия, объясняют высокий уровень развития племен и сообществ тем, что участники этих объединений имеют как более высокий социальный интеллект, так и опыт социального поведения.

В психиатрии при анализе сохранности личности в связи с различными заболеваниями учитываются система отношений человека с людьми, социальные навыки, социальная, эмоциональная включенность/отрешенность и т. п.

В социологических исследованиях, посвященных удовлетворенности жизнью, рассматриваются системы социальных отношений: семейных, деловых, дружеских. В контексте изучения удовлетворенности межличностными отношениями здесь также исследуются проблемы одиночества, счастья и т. п.

В научных работах, посвященных проблемам нормального и коррекционного обучения, работе с одаренными детьми, воспитанию, развитию личности и т. п., достаточно часто используют термин «социальный интеллект».

Анализ публикаций, в которых употребляется понятие «социальный интеллект», позволяет сделать вывод о том, что оно часто используется в научно-популярных работах, журнальных публикациях практической направленности, особенно касающихся сфер управления организацией, персоналом и коррекционной работы. При этом описание его содержания и проявлений носит здесь пока гипотетический характер.

По сути, во всех указанных областях науки речь идет о способности личности выстраивать систему социально-психологических связей и отношений, реализовываться в них, достигать целей взаимодействия в деловой и личной сферах. Все сказанное выше свидетельствует о *междисциплинарности* рассматриваемого явления, его использовании при научных разработках разной направленности и решении широкого спектра практических задач.

Разработка проблемы социального интеллекта в зарубежной психологии

Наиболее длительную и плодотворную историю изучения социального интеллекта имеет в аме-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 08-06-00386а.

риканской психологии. Американские исследователи интеллекта давно обратили внимание на то, что высокий показатель IQ выпускников университетов и колледжей не взаимосвязан с их жизненным успехом. Они далеко не всегда становятся квалифицированными специалистами, способными осваивать новый опыт и успешно выстраивать карьеру и личную жизнь; нередко у них наблюдаются трудности и в межличностном взаимодействии (Goleman, 1998; Salovey, Mayer, 1990; и др.). Таким образом, выявляемая эмпирически ограниченность сфер реализации академического (общего) интеллекта, специфика его проявления при решении жизненных задач направляют внимание исследователей на проблему социального интеллекта.

Считается, что впервые в гуманитарных исследованиях понятие «социальный интеллект» было использовано (вынесено в название монографии) в 1926 г. Х.Е. Барнесом (H. E. Barnes). В психологию термин «социальный интеллект» был введен Э. Торндайком (Thorndike, 1920). Автор выделил три формы интеллекта: абстрактный, социальный и конкретный. Однако можно утверждать, что до сих пор в области изучения социального интеллекта отсутствуют серьезные достижения, принимаемые научным сообществом. Исследователи, обращающиеся к этой теме, сталкиваются с многочисленными трудностями.

Характеристики, связанные с пониманием личностью других людей и управлением ими, представлены в имплицитных теориях, что позволяет утвердительно отвечать на вопрос о реальности существования феномена, обозначаемого понятием «социальный интеллект» (Neisser, 1979; Yussen, Kane, 1985; Dasen, 1984).

Эксплицитные представления социального интеллекта отражают многовариантность концепций, мозаичность как самих подходов к его изучению, так и полученных эмпирических результатов. Многочисленные попытки выяснения психологической природы этого феномена хотя и не привели к созданию научно обоснованной теории социального интеллекта, тем не менее, способствовали проверке различных гипотез, выявлению интересных научных фактов и разработке новых направлений изучения интеллекта – практического интеллекта (П. Стернберг), эмоционального (Д. Гольман, Дж. Мейер, П. Сэловей), организационного (К. Албрехт).

Попытка выявления, систематизации и описания основных современных научных трактовок социального интеллекта наталкивается на серьезные трудности. Прежде всего, они связаны с отсутствием четких и однозначных представлений о содержании данного феномена и его дефинирования, а также с тем, что многие авторы неоднократно меняют свою точку зрения либо занимают неопределенную позицию. Возможно, это

является отражением процесса активного поиска базовых понятий, адекватных методик сбора эмпирических данных и их объяснения в области исследования социального интеллекта.

Условно нами были выделены три группы подходов. Основанием их выделения является общность/различие взглядов исследователей на понимание сущности и содержания социального интеллекта.

Первый подход объединяет авторов, считающих, что социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта. Ими подчеркивается, что социальный интеллект выполняет мыслительные операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и специфические способности. Этот подход идет от традиций Бине и Спирмена и ориентирован на когнитивно-вербальные способы оценки интеллекта. Основным отличием этого подхода является стремление исследователей к сопоставлению общего и социального интеллекта.

Представители *второго подхода* рассматривают социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий адаптацию человека в социуме и направленный на решение жизненных задач. Обобщающая формулировка социального интеллекта принадлежит Векслеру, рассматривающему его как «приспособленность индивида к человеческому бытию». Акцентируется внимание на решении задач в сфере социальной жизни, а уровень адаптации рассматривается как свидетельство их успешности. Авторы, разделяющие эту точку зрения, при измерении социального интеллекта используют как поведенческие, так и невербальные способы его оценки.

Согласно *третьему подходу*, социальный интеллект определяется как интегральная способность общения с людьми, включающая личностные характеристики и уровень развития самосознания. Здесь усилена социально-психологическая составляющая социального интеллекта, а круг жизненных задач, решение которых им обеспечивается, сужен до сферы общения. Важной характеристикой этого подхода является измерение личностных свойств, соотносимых с показателями социальной зрелости.

Возможно, выделенные подходы отражают разные уровни или аспекты социального интеллекта, и их объединение требует поиска неких единых оснований. Представляется, что для доказательных заключений пока недостаточно как теоретической проработки проблемы, так и ее эмпирической верификации.

В целом, современные исследования социального интеллекта в США, на наш взгляд, характеризуются следующими особенностями.

1. Наличие, с одной стороны, умозрительных теорий, не подтвержденных эмпирически, с другой стороны – значительного числа эмпирических

данных, не получивших теоретического осмысления.

2. Проведение большинства эмпирических исследований среди социально гомогенных групп испытуемых: школьников, студентов, преподавателей.
3. Незавершенность методических процедур сбора эмпирических данных и наличие противоречивых и непроверяемых данных.
4. Ограниченность измерительных процедур и их направленность на изучение отдельных аспектов социального интеллекта при отсутствии проработанного общего концептуального подхода.
5. Вариативность трактовки социального интеллекта, нередко даже одним и тем же автором.

Разработка проблемы социального интеллекта в отечественной психологии

Для современной отечественной науки социальный интеллект в значительной степени остается «terra incognita» – объектом, не раскрытым как в теоретическом, так и в прикладном, практическом плане. В то же время представляется, что запрос фундаментальной науки, практики и общества в целом на понимание природы социального интеллекта, его измерение и развитие существует и является весьма актуальным.

Наиболее полно авторское понимание данного феномена представлено в работах В. Н. Куницыной (Куницына, 2002) и Д. В. Ушакова (Ушаков, 2004). В основном социальный интеллект рассматривается как способность. Так, В. Н. Куницына считает, что социальный интеллект – глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции. Эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений. Социальный интеллект позволяет человеку достигать гармонии с собой и окружающей средой. В комплексе его характеристик автор выделяет главную компоненту – коммуникативно-личностный потенциал субъекта и менее важные его составляющие – особенности самосознания (чувство самоуважения, открытость новым идеям; свободу от комплексов; социальную перцепцию; энергетические свойства) (Куницына и др., 2002).

В рамках структурно-динамической теории интеллекта Д. В. Ушакова социальный интеллект рассматривается как способность понимать других людей, характер взаимоотношений с ними, как социальные ситуации. Согласно автору, социальный интеллект позволяет более адекватно выстраивать стратегию поведения. Уровень со-

циального интеллекта зависит от уровня общего интеллекта, личностных особенностей (в первую очередь, эмоциональных), от того, как сложился жизненный путь человека – на что были направлены его жизненные силы (Ушаков, 2004).

Согласно В. Н. Дружинину, у человека существуют базовые социальные способности, обеспечивающие эффективность его взаимодействия с другими людьми.

Н. А. Кудрявцева определяет социальный интеллект как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отечественные исследователи признают факт существования психологического феномена, обозначаемого понятием «социальный интеллект». Считается, что он отражает социальные объекты, ситуации, обеспечивая разную степень успешности достижения целей личности через межличностные взаимодействия. Чаще всего для его обозначения используется понятие «способность». С социальным интеллектом, по мнению ряда исследователей, тесно связаны (встроены в его структуру) личностные характеристики. Наибольшее внимание в отечественной психологии уделяется когнитивной стороне социального интеллекта.

Значительное количество работ посвящено диагностике социального интеллекта по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е. Михайловой) и взаимосвязи его показателей с личностными и другими характеристиками. К сожалению, этот широко распространенный подход к исследованию социального интеллекта не базируется на раскрытии его социально-психологической природы и функций, а носит только констатирующий характер.

Довольно часто социальный интеллект понимается как психологическое образование неясной этиологии, основная функция которого – создание картины мира людей, социальных взаимодействий, точнее межличностных взаимодействий. Его регуляторная функция – влияния, воздействия на людей и социальные ситуации – остаются вне сферы внимания большинства исследователей.

Проведенный анализ позволяет объяснить сложившийся взгляд на природу социального интеллекта и уровень его научного исследования сложностями его измерения и давлением традиций когнитивной психологии.

Согласно нашим предположениям, социальный интеллект – это социально-психологический конструкт личности, обеспечивающий создание «картины» социально-психологического взаимодействия (и себя как части этой «картины») и воздействие (регуляцию) личности на собственное поведение в процессе межличностного общения, сам этот процесс и его участников. Эти две формы (функции) проявления социального интел-

лекта детерминируются определенной иерархией личностных и индивидуальных характеристик. Причем участниками взаимодействия могут выступать как отдельные личности, так и социальные общности. Социальная саморегуляция поведения личности и ее воздействие на процесс и участников взаимодействия связаны с целью взаимодействия. Хотя приведенное описание социального интеллекта представляется слишком обобщенным, оно указывает на его основные, узловые составляющие.

Методологические основания отнесения СИ к категории социальной психологии

Главные трудности в раскрытии содержания социального интеллекта, на наш взгляд, связаны с выбором методологических оснований его анализа, поликонтекстностью ситуаций и процесса взаимодействия, а также сложностью выделения личностных характеристик, входящих в этот конструкт. Использование термина «конструкт» является также достаточно дискуссионным и требует отдельного обоснования. Однако отсутствие четко раскрытой природы социального интеллекта, его структуры, функций, этапов созревания, развития и т. п. не должно останавливать исследователей в поисках новых знаний в рассматриваемой области.

Существует целый ряд понятий, содержательно связанных с социальным интеллектом: «социальная интуиция», «мудрость», «социальные умения», «социальные навыки», «практический интеллект», «социальное мышление», «социальная деятельность», «социальная (коммуникативная и социально-психологическая) компетентность», «социальная эффективность», «социальный опыт» и т. п. Все они терминологически отражают то, как человек понимает мир людей, их взаимоотношения и взаимодействия, как проявляет себя в этих сферах, в каких психологических образованиях накапливается его социальный опыт и как он им умеет пользоваться. Выбор используемых терминов в большинстве случаев определяется базовым теоретическим подходом авторов и задачами его практической реализации.

Социальный интеллект изучается представителями разных наук и направлений психологии, что свидетельствует о его сложности и значимости как объекта междисциплинарного исследования. Однако, на наш взгляд, он наиболее тесно соотносится с проблематикой социальной психологии, что можно обосновать следующими аргументами:

1. Исследователи социального интеллекта используют при его описании социально-психологические характеристики, отражающие его социально-психологическую природу.
2. В социальной психологии накоплены наиболее полные знания в области социальной percep-

ции, взаимодействия личности с другими людьми и группами, межличностных отношений.

3. Ключевые аспекты предметного поля социальной психологии – характеристики личности, включенной в группу; взаимодействие личности и малой группы; общение как социально-психологическая категория; межличностные отношения (по А. Л. Журавлеву) являются средой и условием развития и проявления социального интеллекта.
4. В практической социальной психологии нарабатан опыт развития личности, целью которого является повышение социально-психологической адаптивности человека (развитие социального интеллекта) через такую форму обучения, как социально-психологический тренинг.

Попытка обоснования социального интеллекта как категории социальной психологии осложняется тем, что до сих пор отсутствуют достаточно четкие критерии, позволяющие указать, какие понятия могут быть признаны «общими и фундаментальными определениями, охватывающими наиболее существенные свойства и отношения изучаемых явлений». Для современной психологии, переживающей период критического рассмотрения и оценки своих методологических основ, как считает Н. В. Богданович, велика роль категориального анализа, призванного «выделить и обозначить систему понятий, наиболее перспективных для разработки в современной психологической теории» (Богданович, 2002, с. 203).

Категория – основное и наиболее общее понятие, первопонятие, являющееся, согласно Канту, «условием возможности мышления». Попробуем рассмотреть соответствие понятия социального интеллекта критериям, определяющим его категориальный статус (Богданович, 2002, с. 204).

1. Наличие собственного смыслового поля

Несмотря на то, что научные представления о содержании и структуре социального интеллекта в современной психологии неоднозначны и находятся в развитии, можно утверждать, что в социальной психологии отсутствует какое-либо другое понятие, целостно отражающее процесс и результат познания человеком различных аспектов поведения людей и осуществление на основе этого знания регуляции собственного поведения в социальной среде. К близким понятиям можно отнести социальное познание, социальную перцепцию, социальную установку, социально-психологическую компетентность, социальную сензитивность и т. п. Однако, на наш взгляд, данные понятия имеют либо меньший объем и более узкую направленность (социальная перцепция, социальная сензитивность), либо являются механизмами проявления социального интеллекта (установка, компетентность). Социальное познание как научное

познание всей совокупности социальных явлений представляется более широким и обобщающим.

Наиболее полное пересечение предметного поля исследования социального интеллекта наблюдается, как было отмечено выше, с психологией социального познания, социальной саморегуляцией поведения личности и социальным взаимодействием. Возможно, именно их теоретические основы являются наиболее продуктивными для исследования социального интеллекта. Психология социального познания, как самостоятельная область исследования, акцентирует внимание на реконструкции человеком образа социального мира. Как отмечает Г. М. Андреева, «итогом осмысления человеком окружающих его социальных объектов и ситуаций является построение целостного образа социального мира» (Андреева, 2000, с. 99), т. е. более широкого круга объектов, по сравнению с тем, на что направлен социальный интеллект. Кроме того, рассматривая человека как субъекта деятельности, психология социального познания уделяет основное внимание именно механизмам построения образов мира, а не воздействию человека на реальные ситуации взаимодействия людей.

Согласно нашему мнению, социальный интеллект связан с построением образа социально-психологической реальности и регуляцией собственного поведения в этой реальности, что соотносится с исследованиями в области саморегуляции поведения (М. И. Бобнева и др.). На наш взгляд, было бы более корректно говорить о социально-психологическом интеллекте, а не о социальном, поскольку исследователи (в основном американские) выделяют при его описании характеристики, отражающие, прежде всего, его проявления в межличностных взаимодействиях. Однако за период почти столетнего изучения этого феномена понятие «социальный интеллект» признано устойчивым и традиционно используемым. Необходимо понимать, что само это понятие является метафоричным, образуя качественно новое понятие социальной психологии, несводимое к простой сумме понятий «социальный» и «интеллект».

2. Связь категории с основными принципами науки и ее предметом

Принцип детерминизма

Социальный интеллект, на наш взгляд, обусловлен внутренними и внешними причинами. Внешние причины – результат интериоризации социальной деятельности, системы социальных знаков, ценностей и т. п., отражающихся в социальном интеллекте и интериоризирующихся в процессе взаимодействия субъекта с ними. Внутренние причины – личностные и индивидуально-психологические характеристики, социальный опыт. Социальная детерминация предполагает, с одной сто-

роны, усвоение общественного опыта человеком, с другой стороны, его активность в его осмыслении, переработке и использовании, наполнении его личностными смыслами. Социальный интеллект развивается и проявляется в процессе взаимодействия личности с другими людьми, что невозможно осуществлять без активности со стороны субъекта, его носителя.

Принцип системности

Несмотря на отсутствие в современной психологии четкого представления о социальном интеллекте, принимаемого большинством исследователей, тем не менее, уже накопленные в этой области знания показывают, что он представляет собой сложное, системно организованное образование, имеющее взаимосвязанные структурные компоненты, отражающие понимание себя и других людей, их поведения, его прогнозирование, планирование и реализацию собственных действий личности по достижению определенных целей. Изменения в каждом из перечисленных компонентов отражаются на состоянии всей системы социального интеллекта. Например, изменения трактовки, интерпретации поведения людей и групп может привести к изменению отношения к ним, к корректировке моделей собственного поведения и т. п. Можно предположить, что в данной системе системообразующим фактором выступает взаимодействие. Именно через него социальный интеллект как проявляется, так и обретает собственное содержание. Кроме того, очевидным является факт включенности социального интеллекта в общую систему социально-психологических феноменов, поскольку он содержательно связан с ними, включает некоторые из них в свою структуру, а сферой его проявления является взаимодействие – важнейшая составляющая предметного поля социальной психологии.

Принцип взаимодействия

Содержательное наполнение социального интеллекта и его развитие осуществляются посредством взаимодействия личности с другими людьми и группами. Взаимодействие является источником появления и корректировки у человека образа социальной действительности, возникновения и обмена чувствами, мыслями, отношениями, представлениями. Социальный интеллект личности не только формируется, но и проявляется во взаимодействии, включаясь в регуляцию данного процесса, направленную на достижение его целей (Журавлев, 2004, 2005). Можно говорить о том, что взаимодействие является как методологической основой анализа социального интеллекта, так и основной единицей этого анализа. Даже индивидуальные действия человека, существующего в какой-то момент изолированно от социального окружения, могут регулироваться социальным интеллектом, проявляющимся, например,

в ментальных образах. Эти образы, в свою очередь, «строятся» на основе социально-психологического «материала», полученного в прошлом опыте взаимодействия.

Принцип развития

Социальный интеллект изменяется (созревает) в процессе развития личности, освоения ею опыта социального взаимодействия, социализации. С. Л. Рубинштейн считал, что «субъект в своих действиях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» (Рубинштейн, 1986, С. 106). Предполагается, что развитие компонентов социального интеллекта происходит неравномерно, что обусловлено совокупностью объективных и субъективных факторов. Развитие социального интеллекта может рассматриваться в контексте двух взаимосвязанных процессов. Одна линия развития (в процессе онтогенеза) связана с изменением социальной ситуации, освоением новых социальных ролей и приобретением человеком новых психологических возможностей. Исследование этологами развития социального интеллекта в филогенезе позволило получить данные, согласно которым наиболее успешно выживали общества, имеющие навыки социального (коллективного) взаимодействия; они обозначаются исследователями как социально интеллектуальные.

Важнейшие методологические принципы – деятельности, единства сознания и деятельности – применительно к пониманию социально-психологической природы социального интеллекта тесно связаны с процессами взаимодействия и активностью «деятельностной» личности. Принцип единства сознания и деятельности позволяет изучать поведение человека и его личностные проявления в реальной жизни, повседневном взаимодействии с другими людьми, а также внутренние психологические механизмы, обеспечивающие достижение целей социально-психологического взаимодействия. Именно в этом процессе формируется и проявляется социальный интеллект человека.

Кроме того, большинство авторов, исследователей социального интеллекта, считают его либо способностью, либо совокупностью способностей. Б. М. Теплов указывал, что способности существуют только в развитии, «способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности» (Теплов, 1961, с. 14). Социально-психологический уровень социального взаимодействия и является в данном случае этой конкретной деятельностью.

3. Наличие соотношений с другими категориями (критерий систематизированности)

Социальный интеллект рассматривается во взаимосвязи и контексте со следующими социаль-

но-психологическими категориями: социальным познанием, социальной перцепцией, социальной ситуацией, общением, взаимодействием, взаимоотношениями, личностными характеристиками, социально-психологической адаптацией, социальной зрелостью, мудростью и др. В результате действия многих факторов (методологическая непроработанность феномена, нечеткое описание класса включаемых в его структуру явлений, ориентация многих авторов на прагматичные задачи бизнеса и др.) понятие «социальный интеллект» стало употребляться многими зарубежными исследователями как синоним эмоционального интеллекта, как часть организационного интеллекта (А. Колмэн, К. Албрехт и др.) Выяснение соотношения социального интеллекта с другими видами интеллекта, изучаемыми в социальной психологии, а также с указанными социально-психологическими категориями – одна из важных задач дальнейшего его исследования, направленного на выяснение его природы, содержания и функций.

Литература

Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие. М., 2000.

Богданович Н. В. Категориальный подход в истории психологии // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 4, «Методологические проблемы историко-психологического исследования: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г.» / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М., 2002. С. 203–216.

Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теория и прикладные проблемы). М., 2004.

Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.

Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: Учебник для вузов. СПб., 2002.

Лунева О. В. Самочувствие личности в производственном коллективе // Эмоциональные потенциалы коллектива: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 50. Ярославль, 1977. С. 107–115.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36.

Практический интеллект / Под ред. П. Стернберга, Д. Б. Форсайта, Дж. Чедланда и др. СПб., 2002.

Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.

Савенков А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики». 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люси-на, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 11–28.

Goleman D. Emotional intelligence. N. Y.–Toron-to, 1998.

Goleman D. Emotional intelligence: Issues in Para-digm Building in: Emotionality intelligent workplace / Eds. C. Cherniss, D. Goleman. N. Y., 2003. P. 13–27.

Neisser U. The concept of intelligence // Human intelligence: Perspectives in its theory and measure-

ment / Eds R. G. Sternberg, D. K. Detterman. Norwood, 1979. P. 179–189.

Dasen P. The cross-cultural study of Intelligence: Piaget and the Baoule // International Journal of Psy-chology. 1984. № 19. P. 407–434.

Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. P. 185–211.

Thorndike E. L. Intelligence and its use // Harp-er's Magazine. 1920. № 140. P. 227–235.

Yussen S. R., Kane P. Children s concept of intel-ligence // The growth of reflection in children / Ed. S. R. Yussen. N. Y., 1985.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ МИРА

А. А. Малоземов (Москва)

Постановка проблемы

Одной из актуальных проблем современности, без всякого сомнения, можно считать пробле-му глобализации и вызываемых ею планетарных изменений, которые не имеют, да, в сущности, и не могут иметь, однозначной трактовки, равно как и оценки. Вполне естественно, что процессы, столь многогранные и многозначные, не могут не затрагивать психической сферы как отдельной личности и различных групп, так и человеческого сообщества в целом. В связи с этим нами предпри-нята попытка теоретического осмысления явле-ния глобализации и эмпирико-психологического изучения ряда вопросов, связанных с его разви-тием и последствиями.

Историко-теоретический анализ проблемы глобализации, ее проявлений в разных сферах жизни современного мирового сообщества и последствий

Логичным представляется начать рассмотрение этого, безусловно, сложного и противоречивого феномена современного бытия человечества с при-ведения определения данного понятия. Следует отметить, что на сегодняшний день не существу-ет его однозначной дефиниции. Зачастую глоба-лизация трактуется многими исследователями весьма узко и потому достаточно однобоко: «Гло-балистика = Global studies» (Энциклопедия, 2003; Кочетов, 1999). Нам представляется, *глобализацию* можно определить как процесс становления еди-ного, взаимосвязанного пространства на планете, который характеризуется резким усилением ин-теграционных интенций фактически во всех сфе-рах общественной жизни – экономике, политике, экологии, культуре, праве и т. д.

Говоря о рассматриваемом феномене, нель-зя не задаться вопросом о его исторической от-несенности. В связи с этим следует отметить две наиболее распространенные сегодня точки зре-ния по данному вопросу.

Ряд исследователей (например, Марченко, 2003) считают, что глобализация не представля-ет собой объективно нового процесса. По их мне-нию, она периодически возникала в течение всего исторического пути человеческой цивилизации. Стремление людей к объединению, а правителей и политиков – к расширению сферы своего влия-ния часто воплощалось в завоевательных кампа-ниях против соседей, направленных на их порабо-щение и подчинение. История также знает целый ряд империй и огромных по своему масштабу го-сударств, которые вполне могли быть, да и явля-лись на самом деле, неким подобием современного нам глобального экономического, политического, социального и культурного пространства. К чис-лу таковых можно отнести империю, созданную Александром Македонским, Римскую империю, Арабский халифат и др. Естественно, что меж-ду современным глобализирующимся миром и этими супергосударствами есть много разли-чий, но нельзя отрицать и наличие определен-ных сходств, в частности общих интеграционных устремлений, унификации и стандартизации об-щественного существования внутри подобных об-разований. Таким образом, сторонники подоб-ного взгляда видят наличие вышеупомянутых различий лишь в формах течения интеграцион-ных процессов и их эпохально-временной специ-фике, считая, что во всем остальном они практи-чески идентичны друг другу.

Ученые, придерживающиеся второй точки зре-ния, полагают, что глобализация – это абсолютно

новое явление в развитии человечества (Деягин, 2003). Никогда ранее человечество не прибегало к попытке построить единое социальное пространство, охватывающее территорию всего земного шара. Никогда прежде люди не выказывали стремления жить «под одной крышей». Никогда еще мир не был столь доступным всем, живущим в нем. Информационные каналы и международные связи и отношения никогда еще не были столь интенсивны и крепки, как сейчас.

Таким образом, важнейшим для понимания явления глобализации оказывается поиск ответа на вопрос о том, является ли она феноменом качественно новым, или же всего лишь новой формой содержания, сопровождавшего и определявшего развитие человеческой цивилизации на всем протяжении ее достаточно длительного пути. Ведь если предположить, что так называемые «глобализационные волны» имели место в течение всего исторического пути человечества, то понятие глобализации есть не более чем дань новым и актуальным веяниям научной мысли. Это означает, что глобализация, следовательно, не способна коренным образом изменить многообразные основания, на которых базировалось и базируется современная цивилизация (цивилизации), а также ее понимание людьми, в частности учеными. Если же предположить обратное, т. е. рассматривать глобализацию как нечто объективно и субъективно новое, то панорама вызываемых ею изменений не может быть вписана в критерии прежнего понимания мира и общества. Она не может быть подведена под прежние ментальные схемы и практический опыт – значит, и этот мир не должен исследоваться в отнесении к указанным базисам, а должен пониматься, изучаться и интерпретироваться по-новому – как абсолютно новая система, целостность, фактически представляющая нашему сознанию абсолютно неисследованной.

В литературе по проблеме глобализации описывается ряд наиболее выраженных проявлений вызванных ею трансформаций. Несомненно, каждое из указанных изменений, происходящих в той или иной сфере жизнедеятельности общества, накладывает отпечаток и на психологию людей и общества. Выделяются следующие наиболее важные психологические последствия глобализационных процессов.

1. Трансформация стереотипов

Несмотря на свой достаточно устойчивый характер, стереотип может претерпевать серьезные изменения в периоды судьбоносных трансформаций в обществе. При этом следует учитывать и то, что новое видение мира, новый его образ не отменяет старый, не исключает его, а часто вплетается в ткань прежнего, порождая сложные, витие-

ватые образования противоречивого характера. Это справедливо и относительно различных социальных стереотипов.

2. Изменение ценностей и ценностных ориентаций

Как отмечает Г. М. Андреева, «в познании социального мира ценности играют весьма важную роль. Предполагается, что в достаточно стабильной ситуации иерархия ценностей определена более или менее однозначно, и, следовательно, мир познается через заданные ею сечения. Однако если ломка ценностей радикальна, то это, прежде всего, обозначает как новый набор востребованных обществом ценностей, так и их иерархию» (Андреева, 2000, с. 263–264). В ситуации же радикальных социальных трансформаций «утрата ориентиров относительно иерархии ценностей оплачивается дорогой ценой; она порождает порою нравственный беспредел» (там же, с. 264).

3. Кризис идентичности (этнокультурной, социальной, политической)

«Кризис идентичности можно определить как особую ситуацию сознания, когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность» (там же, с. 266).

4. Трансформацию образа мира

«В эпоху нестабильности происходят значительные модификации в построении образа мира в целом. Этот образ складывается из совокупности воспринимаемых образов отдельных элементов, но не только из них. Существенную роль играет и формирование некоторой общей общественной атмосферы» (там же, с. 257). В условиях нестабильного развития, когда изменяется образ общества, часто возникают представления об утрате социального идеала. Это влечет за собой и у отдельной личности, и у различных социальных групп либо ощущение бессмысленности бытия, внешне нередко выражающееся в виде апатии и безразличия ко всему происходящему, либо в виде активной агрессивной позиции по отношению к изменениям, новым веяниям в общественной жизни.

Перечисленные выше моменты трансформирующейся в период глобализации психологии человека и общества являются достаточно обобщенными и потому могут быть конкретизированы с учетом специфики каждой из сфер социума, включенных в глобализационные процессы.

Под влиянием глобализации происходят существенные изменения в *экономической области* жизнедеятельности общества (Афонин и др., 2003;

Бауман, 2002; Бек, 2001; Глобализация и постсоветское общество, 2001; Делягин, 2003; Долгов, 1998; Иноземцев, 1999; Кочетов, 1999, 2001).

- Появляются и резко усиливаются транснациональные корпорации (ТНК). Транснациональные корпорации – это достаточно крупные финансово-производственные объединения, головные центры которых обычно располагаются в развитых странах, а их многочисленные филиалы – в странах «второго» и «третьего» мира. Персонал ТНК интернационален, многонационален, полиэтничен и поликультурен.
- Укрепляется мировой рынок товаров и услуг.
- Формируется мировой рынок труда, полиэтничный и поликультурный (хотя и с целым рядом специфических особенностей), по сути базирующийся на завоеваниях информационной революции (Интернет и пр.) и самых последних достижениях научно-технического прогресса.
- Динамично растет мировой рынок финансов и капитала, характеризующийся возникновением и активным развитием различных наднациональных (интернациональных) экономических авторов – транснациональных корпораций (ТНК), становлением мировых рынков товаров и услуг, труда и занятости, финансов и капитала.

Не менее значимые трансформации под влиянием глобализации имеют место и в рамках *политического континуума общества* (Александров, 2001; Афонин и др., 2003; Бауман, 2002; Бек, 2001; Василенко, 2000; Володин, 1999; Данилов, 1998; Делягин, 2003; Иванец, 2003; Иноземцев, 1999; Кочетов, 1999, 2001; Лукашук, 2000; Марченко, 2003).

- Изменяется реальное положение государства: оно более не является доминирующей силой на мировой арене.
- Наблюдаются трансформации категорий свободы и демократии, которые теперь понимаются как необходимые условия, ценности и цели существования любого современного государства.
- Глобализация мультиплицирует процессы государствообразования, интенсифицирует увеличение количества государств. Если после Второй мировой войны, в условиях, когда создавался современный правовой порядок, в мире было всего 50 государств, то сейчас в ООН представлено 190 (40 – не представлены); по самым сдержанным оценкам в ближайшие 25 лет их количество на планете достигнет цифры 500.
- Наблюдается усиление транспарентности (прозрачности) границ национальных государств.
- Растет число негосударственных субъектов (например, неправительственных организаций – религиозных, правозащитных, благотворительных, экологических и др.), которые осуществляют функции, ранее являвшиеся сферой государственной деятельности.

- Претерпевают изменения характера и содержания государственной деятельности, которая приобретает глобальные черты и масштабы, – государства все более занимаются глобальными проблемами: преступностью, терроризмом, изменением климата, «озоновыми дырами», наступлением пустынь, выбросами углекислого газа, эпидемиями, бедностью.
- Интенсифицируется создание постнациональных государств – транснациональных межгосударственных сообществ. Например, в Европе такое сообщество в экономической сфере представлено Европейским Союзом, в гуманитарной – Советом Европы.

Таким образом, глобализационные процессы в политической сфере приводят к серьезным последствиям. Изменяется положение национального государства на мировой политической арене. Оно перестает играть лидирующую роль, уступая ее различным наднациональным, точнее, транснациональным, государственным образованиям вроде Европейского Союза, которые, в конечном счете, и становятся ведущими деятелями политических процессов в мире. Демократизация и либерализация политической среды, инициируемые транснациональными субъектами политического процесса, приводят, в частности, к исчезновению жестких границ между государствами, т. е. последние становятся все более и более прозрачными.

В сфере *правовой* активности и правоотношений (Афонин и др., 2003; Бек, 2001; Иванец, 2003; Кочетов, 1999, 2001, 2002; Лукашук, 2000; Лунеев, 2003; Марченко, 2003) основные изменения, вызванные глобализацией, носят следующий характер.

- Происходит создание транснационального правопорядка, что, во-первых, проявляется в формировании и укреплении системы международного права, во-вторых, в возникновении и бурном развитии различных крупных и мелких неправительственных организаций наднационального типа, призванных осуществлять продвижение идеологии правового глобализма и контроль над соблюдением постулатов правовой системы новой формации. К таковым следует отнести Европейский Суд по правам человека в Страсбурге, Международный трибунал в Гааге и др. (Иванец, 2003).
- Осуществляется интернационализация права, т. е. укрепление так называемых общих «правил игры» на мировой арене, что выражается в интернационализации национальных правовых систем, их сближении, унификации ряда отраслей и институтов права и законодательства, стандартизации правовой жизни, нередко сегодня именуемых «американизацией» права (Лукашук, 2000).

- Интенсифицируется распространение идеологии прав человека, становящейся достоянием правовых систем практически всех современных государств.
- Возникают новые глобальные общности права – наднациональные нормативные правовые массивы, которые находятся вне национальной юрисдикции и территориального суверенитета государства. Примером этого западные специалисты считают формирование глобального торгового и договорного права. Одновременно с глобальными общностями возникает наднациональное правосудие, а шире – «транснациональная юстиция».
- Трансформируется процесс реализации права. Оно теперь часто оказывается осуществляемым различными наднациональными образованиями, в числе которых, в первую очередь, следует выделить транснациональные корпорации.
- Резко возрастает и усиливается транснациональная преступность как следствие глобализации, примером чему может служить мировые террористические сети и т. п. (Лунеев, 2002, 2003).

Таким образом, глобализационные процессы в сфере права имеют своим следствием рост унификации и стандартизации национально-государственных правовых систем, осуществляющихся с опорой на создаваемую систему международного права и приводящих национально-государственное право в соответствие с нормами права международного. Имеет место также резкий всплеск преступности вследствие ее интернационализации, прозрачности государственных границ, резкого отрыва стран «золотого миллиарда» от остальных стран, где глобализация приводит к массовому обнищанию больших групп людей. Фиксируется и появление нового вида преступности – транснационального терроризма.

В сфере культуры глобализационные процессы приводят к следующим трансформациям (Александров, 2001; Афонин и др., 2003; Бауман, 2002; Бек, 2001; Бирюкова, 2001; Василенко, 2000; Глобализация и постсоветское общество, 2001; Глобализация: человеческое измерение, 2002; Делягин, 2003; Марченко, 2003; Саломон, 2000; Удовик, 2002).

- Унификация и стандартизация культуры, тесно связанная с деятельностью и функционированием наднациональных политических, экономических, юридических, социальных и культурных объединений и предполагающая формирование единого культурного пространства на планете.
- Массовизация культуры, проявляющаяся в преимущественном распространении образцов массовой культуры.
- Вестернизация культуры, заключающаяся в распространении образцов западной культуры там,

где существуют иные, отличные от нее модели культуры.

- Коммерциализация культуры.
- Виртуализация культуры, манифестирующаяся в активном проникновении виртуального пространства, создаваемого новыми информационными технологиями, практически во все сферы жизнедеятельности общества, в том числе, и в пространство культуры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что глобализационные процессы, проистекающие в сфере культуры, приводят к все большей унификации и стандартизации ее проявлений. К тому же все это происходит на фоне усиления давления со стороны западной культуры, подчас, в виде откровенного навязывания западных паттернов культурной жизни.

Необходимо упомянуть и о том, что глобализация за несколько десятилетий своего существования и активного распространения в планетарных масштабах приобрела не только сторонников. Обнаружилось немалое количество критиков, именующих себя антиглобалистами и считающих, что глобализация – это отнюдь не такой уж и «рай» для человечества в XXI в., а, скорее, нечто, напоминающее громадную империю, забюрократизированную, монополистичную и олигархизированную. Она лишь отдаленно напоминает «социальный рай» для всех и вся, в котором краеугольными принципами общежития будут свобода и демократия, а экономика повернется лицом ко всем, вольным или невольным участникам интеграционных процессов (Альтерглобализм..., 2003; Бузгалин, 2003; Делягин, 2003; Клеман, 2002).

Проведенный нами выше краткий теоретический обзор основных вопросов, теснейшим образом связанных с сутью и формой феномена глобализации и глобализма, показывает, что проблема различных аспектов мирового функционирования представляет собой весьма актуальный момент планетарного бытия. Более того, несмотря на всю ее огромную значимость, она остается в ряде своих аспектов практически не изученной.

В психологической науке исследованию и анализу вопросов, касающихся явления глобализации, уделяется очень мало внимания. Проведенное нами эмпирическое исследование призвано в определенной мере ответить на вопрос о социально-психологической сущности глобализации.

Цель данного исследования состояла в изучении социальных представлений о глобализации.

Его методологическим основанием выступила концепция социальных представлений.

Описание выборки

В качестве испытуемых в исследовании выступили молодые люди (студенты) в возрасте 19–23 лет в ко-

личестве 70 чел. и лица пожилого возраста (пенсионеры) в возрасте 56–80 лет в количестве 60 чел.

Предметом исследования явились социальные представления о глобализации.

Задачи исследования:

1. Выявить группы респондентов позитивно и негативно оценивающих феномен глобализации.
2. Выявить специфику социальных представлений о глобализации на социетальном уровне (общую для исследуемых групп).
3. Выявить различия в структуре социальных представлений о глобализации на социальном уровне (в группах студентов и пенсионеров).
4. Выявить различия в структуре социальных представлений о глобализации на социально-психологическом уровне.

Основной *метод* эмпирического исследования в нашей работе – письменный опрос. *Инструментарием* исследования явился целый ряд опросных листов, которые были специально разработаны для изучения социальных представлений о глобализации.

Нами были выдвинуты следующие *гипотезы*:

- а) социальные представления о глобализации на социетальном уровне отличаются достаточно низким объемом информации, этически ориентированным содержанием (полем);
- б) социальные представления о глобализации на социальном уровне (в группе студентов и пенсионеров) обнаруживают различия в объеме информации, содержании (поле) представлений и оценке;
- в) социальные представления о глобализации на социально-психологическом уровне обнаруживают различия в объеме информации, содержании (поле) представлений и оценке.

Результаты исследования

Кластерный анализ, произведенный в рамках реализации *первой* из указанных выше задач данного исследования – выявления групп респондентов позитивно и негативно оценивающих феномен глобализации – позволил выделить 3 кластера. В первый из них вошли те респонденты, которые не имели однозначно позитивного или однозначно негативного отношения к глобализации – «неопределившиеся». Во второй вошли те, кто имел выраженное позитивное отношение к феномену глобализации – «глобалисты». В третий включились те, кто имел выраженное негативное отношение к явлению глобализации – «антиглобалисты».

Реализация *второй* задачи исследования предполагала раскрытие специфики социальных представлений о глобализации на социетальном уровне, т. е. общей для исследуемых групп (пенсионеров и студентов).

В рамках осуществления этой задачи относительно изучения такого структурного элемента социальных представлений о глобализации, как «объем информации», нами были использованы результаты экспертных оценок. Относительно другого структурного элемента социальных представлений о глобализации – «содержания (поля) представления» – проводился факторный анализ (статистическая обработка первичных данных путем выделения латентных факторов) и контент-анализ (статистическая обработка первичных данных по смысловым категориям, которыми оперирует компьютерная программа VAAL). Относительно третьего структурного элемента социального представления о глобализации – «оценки» – проводился контент-анализ (статистическая обработка первичных данных по смысловым шкалам, которыми оперирует компьютерная программа VAAL) и использовались результаты кластерного анализа.

Анализ результатов экспертного опроса, направленного на выявление значения такого структурного компонента социальных представлений о глобализации, как объем информации о ней, показал, что он на социетальном уровне достаточно низок: средний показатель составляет 0,71. В связи с этим можно считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации «неполным» (если использовать шкалу, применявшуюся нами при реализации задач экспертного опроса, где: 0 – неверно или примитивно; 1 – неполно; 2 – недостаточно полно; 3 – удовлетворительно; 4 – достаточно полно; 5 – полное, адекватное определение).

Для изучения *содержательного* компонента социальных представлений о глобализации был проведен факторный анализ. Факторизации подверглись исходные данные полного объема выборочной совокупности, включающей и студентов, и пенсионеров. Исходя из сказанного, можно было сделать вывод о полном подтверждении *первой гипотезы* (социальные представления о глобализации на социетальном уровне отличаются достаточно низким объемом информации и этически ориентированным содержанием).

Реализация *третьей задачи* состояла в выявлении различий в структуре социальных представлений о глобализации на социальном уровне, т. е. отдельно в группах студентов и пенсионеров.

Анализ результатов экспертного опроса, направленного на выявление значения такого структурного компонента социальных представлений о глобализации, как «объем информации о ней», показал, что он на социальном уровне имеет следующую специфику: средний показатель в группе студентов составляет 0,99. Это позволяет считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации в студенческой выборке «неполным». Показатель же средней

в группе пенсионеров составляет 0,36, т. е. можно считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации в выборке пенсионеров «неверным или примитивным».

Результаты кластерного и контент-анализа позволили судить и об *оценочном* компоненте социальных представлений о глобализации на социальном уровне. Итоги кластерного анализа свидетельствовали о том, что в группе студентов преобладали респонденты с проглобалистскими ориентациями (44%), а в группе пенсионеров преобладали респонденты с антиглобалистскими ориентациями (50%).

Таким образом, *вторая гипотеза* (социальные представления о глобализации на социальном уровне обнаруживают различия в объеме информации, содержании представления и оценке) подтверждается частично.

Реализация *четвертой* задачи исследования предполагала выявление различий в структуре социальных представлений на социально-психологическом уровне, т. е. в четырех группах респондентов: студентов-глобалистов, студентов-антиглобалистов, пенсионеров-глобалистов и пенсионеров-антиглобалистов.

Анализ результатов экспертных оценок, направленных на выявление значения такого структурного компонента социального представления о глобализации, как «объем информации о ней», показал, что он на социально-психологическом уровне имеет определенную специфику. Показатель средней в группе *студентов-глобалистов* составляет 1,07, т. е. можно считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации в выборке студентов-глобалистов «неполным». Показатель средней в группе *студентов-антиглобалистов* составляет 0,83, т. е. можно считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации в выборке пенсионеров-глобалистов «неверным или примитивным». Показатель средней в группе *пенсионеров-антиглобалистов* составляет 0,29, т. е. можно считать объем информации на данном уровне социальных представлений о глобализации в выборке пенсионеров-антиглобалистов «неверным или примитивным».

Таким образом, *третья гипотеза* (социальные представления о глобализации на социально-психологическом уровне обнаруживают различия в объеме, содержании, оценке) подтверждается.

В заключение рассмотрения проблемы глобализации хотелось бы отметить ее особую значи-

мость для психологической науки, поскольку она направлена на осмысление кардинальных изменений, касающихся всего человечества и каждого человека, которому предстоит жить в глобализирующемся мире.

Литература

- Александров А. Глобализация: Свет и тени // Эхо планеты. 2001. № 17. С. 5–9.
- Альтерглобализм: теория и практика «антиглобалистского» движения: Сборник статей / Под ред. А. В. Бузгалина. М., 2003.
- Андреева Г. М. Психология социального познания. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2000.
- Афонин Э. А., Бандурка А. М., Мартынов А. Ю. Великая коэволюция: Глобальные проблемы современности: историко-социологический анализ // Украинское общество содействия социальным инновациям / Пер. с укр. Ж. Н. Маркус. 2-е изд., перераб. и доп. Киев, 2003.
- Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. и ред. В. А. Иноземцева. М., 2002.
- Бек У. Что такое глобализация?: Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А. Григорьева и В. Седелника. М., 2001.
- Бирюкова М. А. Глобализация: интеграция и дифференциация культур // Философские науки. 2001. № 1. С. 43–54.
- Бузгалин А. В. Альтерглобализм как феномен современного мира // Политические исследования. 2003. № 2. С. 71–85.
- Василенко И. А. Политическая глобалистика. М., 2000.
- Володин А. Г. Глобализация: истоки, тенденции, перспективы // Политические исследования. 1999. № 5. С. 83–93.
- Глобализация и постсоветское общество / Под ред. А. Согомонова, С. Кухтерина. М., 2001.
- Глобализация: человеческое измерение / Отв. ред. А. В. Торкунов. М., 2002.
- Глобалистика = Global studies: Энциклопедия / Гл. ред. и сост. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. М., 2003.
- Данилов А. А. Глобализм, регионализм и современный трансформационный процесс // Социологические исследования. 1998. № 9. С. 12–17.
- Делягин М. Г. Мировой кризис: Общая теория и глобализация: Курс лекций. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2003.
- Долгов С. И. Глобализация экономики: новое слово или новое явление? М., 1998.
- Иванец Г. И. Глобализация, государство, право // Государство и право. 2003. № 8. С. 87–94.
- Иноземцев В. А. Расколота цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции. М., 1999.
- Клеман К. Антиглобалистское движение и его перспективы в России // ЭКО. Экономика и ор-

ганизация промышленного производства. 2002. № 12. С. 41–53.

Кочетов Э. Г. Геоэкономика: Освоение мирового экономического пространства. М., 1999.

Кочетов Э. Г. Глобалистика как геоэкономика, как реальность, как мироздание. М., 2001.

Кочетов Э. Г. Геоэкономический трибунал (трансформация насилия и наказания в условиях глобализации) // Международное публичное и частное право. 2002. № 2. С. 23–29.

Лукашук И. И. Глобализация, государство, право. XXI век. М., 2000.

Лунеев В. В. Организованная преступность, уголовный терроризм в условиях глобализации //

Социологические исследования. 2002. № 5. С. 60–67.

Лунеев В. В. Глобализация и преступность // Государство и право. 2003. № 6. С. 115–118.

Марченко М. Н. Миф о формировании мирового государства и права в условиях глобализации // Вестник МГУ. Сер. 11, «Право». 2003. № 2. С. 3–17.

Саломон К. Культурная экспансия и экономическая глобализация: Проблемы культуры // Мировая экономика и международные отношения. 2000. № 1. С. 105–115.

Удовик С. Л. Глобализация: семиотические подходы. М., 2002.

ГРУППА КАК СУБЪЕКТ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕГУЛЯТОРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕЕ ЧЛЕНОВ

Н. С. Олейник (Набережные Челны)

Постановка проблемы

В социальной психологии, психологии труда и управления заметно повысился интерес к изучению групп, выполняющих совместную деятельность. Социально-психологические исследования малых групп переходят от изучения парциальных явлений (личности, коллектива, общения, отношений) к их интегральному феномену – совместной деятельности.

В современном обществе трудовая деятельность по содержанию и форме ее организации объективно становится все более совместной. По мнению Б. Ф. Ломова, «индивидуальная деятельность не существует сама по себе, а „вплетена“ в деятельность общества... любая индивидуальная деятельность является составной частью деятельности совместной» (Ломов, 1981, с. 173). В связи с усложнением социальных и экономических структур, а также технологий, расширением сферы коллективного обслуживания сложных технических устройств в наукоемких сферах промышленности и другими инновационными процессами повышение эффективности совместной деятельности, оптимального подбора индивидов в группы для выполнения тех или иных задач становятся наиболее приоритетными.

Необходимость прогнозирования поведения в максимально широком классе возможных ситуаций требует изучения универсальных, или базовых, характеристик личности. Одной из них, по нашему мнению, является способность индивида к осознанному саморегулированию своей деятельности как высшему и наиболее сложному уровню организации активности человека.

Проблема регуляции человеком своей активности в контексте субъектного подхода к изуче-

нию психики человека приобретает приоритетное значение.

В рамках структурно-функционального подхода к изучению регуляторных характеристик субъекта (Конопкин, 1995) разработана концептуальная модель процесса осознанной саморегуляции, изучены общие закономерности саморегулирования деятельности (Конопкин, 1995; Моросанова, 1996; Прыгин, 1985; и др.). Выделены индивидуально-типологические различия в реализации регуляторных функций и, соответственно, автономный, смешанный и зависимый типы саморегуляции деятельности (Прыгин, 1985; Прыгин, Олейник, 2006). Комплекс личностных качеств, характеризующий регуляторные особенности автономного типа саморегуляции деятельности, объединен в понятие «эффективная самостоятельность» (Прыгин, 1985).

В исследованиях доказана связь успешности субъекта в различных видах деятельности (учебной, спортивной, профессиональной, политической и т. д.) с уровнем сформированности структуры саморегуляции (Конопкин, 1995; Моросанова, 1996; Прыгин, 1985; и др.). Вместе с тем необходимо отметить, что в настоящее время практически отсутствуют исследования, связанные с проявлением индивидуальных особенностей саморегуляции субъектов, входящих в малую группу, при выполнении ими совместной деятельности. Необходимость рассмотрения этой проблемы определила цель и задачи нашего исследования.

Целью данного исследования явилось выявление особенностей субъекта совместной деятельности в зависимости от типа саморегуляции участников внутригруппового взаимодействия.

Методолого-теоретические основания работы

При изучении малой группы мы опирались на методологические принципы деятельности и системности (Андреева, 1987; Головаха, 1979; Донцов, 2000; Ломов, 1984). Нами рассмотрены группы, их феномены в контексте совместной деятельности индивидов (Донцов, 2000; Журавлев, 2000). Группа выступает как коллективный или совокупный субъект деятельности (Журавлев, 2000; Кричевский, 2001).

Совместная деятельность и общение формируют группу как совокупного субъекта. Определяя данный социально-психологический феномен, Б. Ф. Ломов писал: «Это не совокупность субъектов, а именно „совокупный субъект“, обладающий системой качеств, не сводимых к простой сумме качеств входящих в него индивидов» (Ломов, 1984, с. 132). Влияние участников совместной деятельности друг на друга и их воздействие на общий предмет труда обеспечивает не простое суммирование, а преобразование совокупности индивидуальных деятельностей в единую, целостную систему совместной деятельности (Журавлев, 2000).

Системообразующую и системосохраняющую функцию в группе выполняет интеграция как особое состояние группы. Интеграция характеризуется упорядоченностью внутригрупповых структур, согласованностью основных компонентов системы групповой активности, устойчивостью субординационных взаимосвязей между ними, стабильностью и преемственностью их функционирования и другими признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности социальной общности (Блауберг и др., 1970; Журавлев, 2000).

О. А. Конопкин для описания закономерностей протекания регулятивных процессов в рамках субъектного подхода ввел термин «осознанная саморегуляция», определяя ее как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» (Конопкин, 1995, с. 96).

Саморегуляция – процесс, благодаря которому происходит управление индивидом собственной деятельностью. Она направлена на обеспечение психическими средствами реализации поставленной цели. «Регуляторика» является сугубо внутренней психической активностью, в которой используются только психологические средства. Структурными компонентами саморегуляции являются процессы переработки информации, соответствующие регуляторным функциям планирования, моделирования, программирования, оценивания и коррекции различных форм психической активности (Моросанова, 1998). В основе

выделенных Г. С. Прыгиным типов осуществления деятельности («автономного», «смешанного» и «зависимого») лежат, с одной стороны, особенности функционирования осознанной саморегуляции деятельности, с другой – определенный уровень развития личностных качеств, объединенных автором в понятие «эффективная самостоятельность» (Прыгин, 1985).

Процедура и методы исследования

В проведенном нами экспериментальном исследовании приняло участие 77 учащихся старших классов общеобразовательной школы г. Набережные Челны, в возрасте 16–17 лет.

На первом этапе исследования был использован опросник Г. С. Прыгина (Прыгин, 1985), позволяющий диагностировать *тип саморегуляции субъекта*. На основании полученных данных для дальнейшего исследования были сформированы 7 типологических групп, по шесть человек в каждой, с различными вариантами сочетания типов саморегуляции по Прыгину: А – «автономный»; С – «смешанный»; З – «зависимый».

Для изучения процесса взаимодействия индивидов с различными типами саморегуляции организован психологический эксперимент, модель которого была приближена к реальным условиям совместной деятельности небольшой группы, выполняющей определенные задачи. Группе было предложено задание, выполнение которого вызывало потребность в сотрудничестве и давало возможность объективно исследовать (наблюдать) процесс взаимодействия. Члены группы из разделенных между ними поровну отдельных частей картинки должны были совместно собрать целую картинку. Распределение ролевых функций в эксперименте осуществлялось самими участниками. Наличие игрового момента создавало положительное отношение испытуемых к исследованию.

Для анализа групповых процессов применялась стандартизованная методика систематизированного наблюдения Р. Бейлза. Основным источником данных для анализа являлись результаты наблюдения за процессом взаимодействия, осуществляющегося в ходе совместного решения задачи.

При наблюдении фиксировались следующие показатели:

- речевые акты (их содержание, последовательность, направленность, частота);
- выразительные экспрессивные движения тела;
- движения перемещения и неподвижные позы испытуемых;
- дистанция между ними.

С целью повышения эффективности и надежности данных наблюдения использовалась видеосъемка процесса взаимодействия, что позволяло уменьшить потери информации. Наблюдение

осуществляли два наблюдателя-эксперта посредством независимого просмотра видеопленки. Отчеты экспертов проверялись на согласованность с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. По всем группам согласованность данных наблюдателей-экспертов оказалась высокой и статистически значимой ($p < 0,01$). В дальнейшем усредненные значения показателей каждой категории были подвергнуты количественному и качественному анализу в соответствии с методикой Р. Бейлза (Олейник, 2005).

Для анализа полученных в исследовании данных использовался электронный пакет методов статистической обработки «STADIA». В качестве показателя успешности работы выступало время, затрачиваемое участниками группы на сборку объекта. Кроме того, при анализе группового взаимодействия учитывались такие показатели, как модель совместной деятельности (Уманский, 1977); наличие лидерства в группах; удовлетворенность участников взаимодействия результатом совместной деятельности.

Для раскрытия психологической структуры совместной деятельности важное значение имеет не только, а нередко и не столько, общий объективный результат, сколько его субъективное отражение индивидуальными и коллективным субъектами (Журавлев, 2000).

Для выявления удовлетворенности участников группового взаимодействия результатом совместной деятельности анализировались речевые высказывания членов группы по окончании работы.

Результаты исследования

В связи с тем что время выполнения задания в разных группах различалось, не представлялось возможным сравнение количества актов взаимодействия, затраченных в тех или иных фазах групповой деятельности, в их абсолютном значении. Для того чтобы иметь возможность такого сравнения, мы использовали процентное соотношение актов взаимодействия внутри каждой группы (см. таблицу 1).

В группе 1-й (А – «автономные») высокий результат групповой деятельности (время, затраченное на сборку объекта) сочетается с высокой удовлетворенностью членов группы своей работой и готовностью к ее продолжению.

Положительная самооценка соответствует принятым субъективным критериям успешности, которые, в свою очередь, точно согласованы с критериями, задаваемыми участникам в качестве объективных норм оценки. Критерии успешности «автономных» испытуемых, как правило, весьма дифференцированы и точно соответствуют типу и уровню сложности задания, а также условиям его выполнения (Прыгин, 1985).

Таблица 1

Матрица распределения действий по фазам совместной деятельности (процентное соотношение)

№ группы	Системы категорий (фазы совместной деятельности), по Бейлзу					
	А	В	С	Д	Е	Ф
1 (А)	24,23	11,54	11,54	10,38	13,46	28,85
2 (С)	24,55	14,29	16,52	8,04	4,46	32,14
3 (З)	27,63	14,41	12,91	15,32	13,21	16,52
4 (А и С)	22,30	14,39	16,91	12,23	13,31	20,86
5 (А и З)	26,75	5,41	16,88	12,42	10,19	28,34
6 (А, С, З)	29,59	12,59	17,01	7,82	10,54	22,45
7 (С и З)	23,92	14,78	14,25	13,17	15,59	18,28

Примечание: Каждая группа состоит из шести человек с различными вариантами сочетания типов саморегуляции: (А) – «автономные»; (С) – «смешанные»; (З) – «зависимые».

Анализ выраженности категорий, по Бейлзу, показал, что наибольшее количество актов взаимодействия в процессе совместной деятельности в группе А произведено в фазах интеграции и ориентации, когда участники объединяются и проявляют солидарность, обмениваются информацией. Это способствовало тому, что группа взаимодействовала как единое целое, как совокупный субъект деятельности. Члены группы смогли интегрироваться в течение первых полутора минут, и их деятельность можно характеризовать как *деятельность совместно-взаимозависимую*.

Перераспределение функций в этой группе произошло стихийно, в течение первой минуты с начала работы, в отсутствие лидера. Каждый из членов группы, не ожидая руководства и не пытаясь руководить действиями других, активно включался в деятельность. Можно отметить отсутствие необходимости в руководстве, лидерстве для такого состава группы; здесь каждый является лидером, направляющим свои действия на результат и позволяющим своим коллегам проявить сходные качества.

В группе 2-й (С – «смешанные») высокая продуктивность сопровождалась неудовлетворенностью результатом совместной деятельности. У испытуемых со смешанным типом саморегуляции существуют недостатки регулирования деятельности, которые выражаются в отсутствии взаимосвязи между звеньями моделирования значимых условий деятельности и программирования исполнительских действий. В связи с этим программа не содержит оптимального сочетания действий по достижению цели в имеющихся условиях. Кроме того, из-за отсутствия взаимосвязи между структурно-функциональными звеньями оценивания результатов и планирования «смешанные» испытуемые не сопоставляют конечный продукт с изначально представленным в цели его образом. Оценка результата деятельности происходит независимо от поставленной цели, а лишь с учетом

его актуальной привлекательности и затраченных усилий. Затраченные усилия в процессе выполнения работы группой С оказались достаточно высоки, что отразилось на субъективном восприятии результата как того, что достигнуто большими затратами («Долго!»).

Анализ взаимодействия в группе С показал, что наибольшее количество актов взаимодействия в процессе совместной деятельности произведено в фазах интеграции и ориентации, а также в фазе контроля. Как правило, в совместной деятельности заметно активизируется контроль со стороны самих участников (самоконтроль, самопроверка, взаимный контроль), что оказывает влияние на исполнительскую часть деятельности, в том числе на скорость и точность индивидуальных и совместных действий. В группе «смешанных», уделявших большое внимание последовательному контролю выполняемой деятельности, продуктивность оказалась наиболее высокой.

В группе «смешанных» на начальном этапе выявился лидер, который взял на себя руководство организацией работы, предложив остальным собирать фрагменты самостоятельно, что предопределило модель групповой деятельности как *совместно-последовательную*. Однако уже через 1,33 мин, поняв невозможность выполнения задания индивидуально, группа объединилась для выполнения *совместно-взаимозависимой деятельности*. Лидер продолжал осуществлять координацию действий членов группы и в дальнейшем, а по окончании работы дал оценку групповой эффективности, с которой группа согласилась.

В группе 3-й (З – «зависимые») совпадение реального (низкого) результата с субъективным критерием успеха (удовлетворенность результатом) выявило рассогласование в регуляторном блоке оценки и коррекции деятельности. В качестве критерия субъективно достаточного успеха участники группы принимают для себя сам факт получения продукта деятельности. Поэтому контроль успешности хода деятельности и ее результатов у «зависимых» подменяется контролем самого факта осуществления деятельности; результат же является автоматическим следствием приложенных усилий.

В группе «зависимых» не уделялось должного внимания решению задачи интеграции группы; количество актов взаимодействия в данной фазе значительно ($p < 0,01$) меньше, чем в группах «автономных» и «смешанных». Это привело к тому, что данная группа выполняла фактически *совместно-индивидуальную деятельность* и смогла объединиться для выполнения поставленной задачи («собрать картинку всем вместе») лишь после восьми минут работы. В связи с тем что выполнение задания предполагало объединение усилий, а достижение результата, по условиям организации работы, было невозможно без согласованных

совместных действий, модель совместно-индивидуальной деятельности, используемая группой «зависимых», оказалась неэффективной.

В фазе ориентации в задаче группа «зависимых» использовала такое же количество действий, как и другие рассматриваемые группы, однако данные действия оказались неэффективными. Здесь в полной мере проявились недостатки в деятельности лиц с зависимым типом саморегуляции: трудности в планировании, программировании, в анализе значимых условий деятельности. Участник, взявший на себя функции лидера, давал неадекватные задаче указания по поводу организации работы, противоречащие инструкции, чем затруднял интеграцию группы, дезориентировал участников («не спешите», «каждый собирайте!»). Однако, в силу своих личностных особенностей (послушность, несамостоятельность), другие члены группы не высказывали своего мнения, принимая указания «лидера» как руководство к действию, подчиняясь им, принимая ошибочную модель взаимодействия. Кроме того, акты взаимодействия, направленные на ориентацию, проявились в первой фазе решения групповой задачи в малой степени. Лишь неуспех в решении задачи на первом этапе взаимодействия заставил лидера группы повторить фазу ориентации через четыре минуты после начала работы. После четырех минут работы Л. М., увидев, что результата нет, взяла образец в руки и сказала: «А что это вообще такое?»

Можно отметить большое сходство в распределении актов взаимодействия по фазам совместной деятельности в группе 3-й, состоящей из лиц с зависимым типом саморегуляции, и в группе 7-й (С и З).

В 7-й группе (С и З) не была решена задача интеграции ее членов, их объединения для выполнения совместной деятельности; здесь использовалась *совместно-индивидуальная модель деятельности*. Переход к совместно-взаимозависимой модели групповой деятельности, необходимой для достижения цели, был осуществлен лишь на седьмой минуте с начала выполнения задания. Группа не выделила лидера, способного организовать деятельность согласно инструкции и в соответствии с условиями задачи.

Проблема ориентации в задаче также не была решена адекватно условиям, несмотря на значительное количество действий в данной фазе. Регулятивные особенности «зависимых» участников 7-й группы проявились в неспособности оценить условия выполнения деятельности, затруднениях в планировании и программировании. Продолжительный неуспех в выполнении задания заставил членов группы повторить фазу ориентации на четвертой минуте с начала работы, и в дальнейшем действия ориентации и контроля носили внешний характер. Низкая продуктивность данной

группы сопровождалась разочарованием и недовольством по поводу полученного результата совместной деятельности («наконец-то!»).

В деятельности группы 7-ой (С и З) в большей степени проявились регуляторные особенности участников с зависимым типом саморегуляции, повлиявшие на результативность групповой деятельности в целом. Члены группы со смешанным типом саморегуляции, среди которых 3 ее члена с зависимым типом саморегуляции имели низкие регуляторные способности, не сумели создать оптимальные условия совместной деятельности. Выполнение функций, связанных с неспецифичной для этой группы формой регуляции деятельности, когда потребовалось проявить организующее начало, осуществить более высокий контроль действий членов группы, стало для них трудно решаемой задачей.

Группа 4-я (А и С) характеризует высокий уровень эффективности и удовлетворенности результатом совместной деятельности.

По соотношению актов, выполняемых в фазах совместной деятельности, эта группа (А и С) значимо не отличается от группы 1-й (А). Незначительные различия наблюдаются в выраженности фазы интеграции, однако в группе 4-й (А и С) интеграции все же уделялось достаточно внимания и задача объединения членов группы для совместной деятельности была решена успешно. Основное различие проявилось в соотношении действий в фазе контроля. В группе 4-й актов, направленных на контроль, значительно ($p < 0,01$) больше, чем в группе «автономных» (1-й). «Автономные» испытуемые (группа 1-я), осуществляя контроль, не всегда выполняют его в развернутом плане, не затрачивая на его реализацию внешних действий. Данная характеристика касается также организации деятельности «автономных» и в группе, состоящей из участников с разными типами саморегуляции (4-й): увеличение актов, направленных на контроль, в данной группе произошло за счет испытуемых со смешанным типом саморегуляции. Сходство в распределении категорий по фазам совместной деятельности между группами 1-й (А) и 4-й (А и С) подкрепляется сходством в затратах времени и в удовлетворенности совместной деятельностью.

В группе 4-й (А и С) на первоначальном этапе совместной деятельности о себе заявил лидер из числа «автономных», дав указания по организации деятельности («*вот такие кладите сразу сюда*») и получив поддержку со стороны участника В. Н. («автономного»), акцентировавшего внимание других партнеров на основном требовании инструкции – выполнять работу совместно. Активность членов группы и адекватное руководство процессом позволили организовать *совместно-взаимозависимую* модель групповой деятельности, являющуюся в данных условиях наиболее эффек-

тивной. Уже после первой минуты с начала работы действия всех членов группы были направлены на сборку общей картинки в одном месте.

В группах 5-й (А и З) и 6-й (А, С и З) их члены оказались удовлетворены результатом совместной деятельности при объективно среднем уровне продуктивности. Увеличение затрат времени, по нашему мнению, произошло за счет низкой включенности части участников в групповой процесс и повышения роли контроля в осуществлении деятельности.

Эти группы схожи в использовании актов взаимодействия в фазах ориентации, контроля и интеграции. Члены группы 5-й (А и З) успешно интегрировались под руководством неформального лидера Г. И., давшего на этапе ориентации указания по выполнению работы и продолжавшего на протяжении всей совместной деятельности осуществлять руководство. Уже через 1,5 мин большинство участников (пятеро из шести) работали над задачей сообща, выполняя совместно-взаимозависимую деятельность. Включение в группу лиц с зависимым типом саморегуляции заставило «автономных» испытуемых увеличить контроль над активностью и результативностью их действий, повысив временные затраты на решение задачи. В использовании действий в фазе контроля проявилось также влияние «смешанных» испытуемых, которым развернутые действия контроля необходимы для регуляции собственной деятельности и согласования своих действий с действиями других членов группы.

Снижение продуктивности группы 6-й (А, С и З) объясняется неверно выбранной моделью совместной деятельности, осуществляемой ее участниками. Ими не сразу была организована совместно-взаимозависимую модель групповой деятельности; они пытались на первых фазах решить задачу, реализуя совместно-индивидуальную, а затем – совместно-последовательную модели. К выполнению совместно-взаимозависимой модели групповой деятельности участники группы приступили через только 4,5 мин после начала работы.

В данной группе создались также трудности в осуществлении руководства деятельностью – попытка У. Р. («автономного») взять на себя организаторские функции не нашла поддержки со стороны других членов группы. Впоследствии члены группы приняли негласную заявку на лидерство Ш. Н. («автономного»), с самого начала активно решающего задачу индивидуально и только по мере необходимости обращающегося за помощью к остальным членам группы.

На основе анализа эффективности совместной деятельности групп, а также особенностей их взаимодействия нам представляется важным установить социально-психологические типы учащаемых групп, характеризующихся конкретны-

ми проявлениями социально-психологических свойств коллективного субъекта.

В качестве методического основания построения социально-психологической типологии малых групп был предложен методический прием, основанный на выделении свойств коллективного субъекта. К числу наиболее важных свойств коллективного субъекта исследователи относят структурированность и интегрированность совместной деятельности, отмечая наибольшее значение способности группы к самоорганизации. По нашему мнению, именно вышеуказанные качества группы являются доминирующими и в наибольшей степени способствуют формированию единого, связанного организма, каковым и является коллективный субъект совместной деятельности (Прыгин, Олейник, 2006).

На основе анализа наиболее важных социально-психологических свойств групп, участвовавших в нашем исследовании, нами были выделены два основных типа малых групп – субъектов совместной деятельности: «самоструктурирующийся тип» (СТ) и «неспособный к самоструктурированию тип» (НСТ).

Группы СТ обладают способностью к самоорганизации и самоструктурированию несмотря на то, что одни из них применили горизонтальную, а другие – вертикальную структуру делового управления. Во всех этих группах их члены успешно интегрировались, применяя *совместно-взаимозависимую* модель совместной деятельности, наиболее оптимальную в данных условиях. Преимущество групп данного типа над другими отражалось также в высокой результативности их деятельности. Несмотря на имеющиеся различия в характеристиках групп, относящихся к данному типу, отмечается их сходство в доминирующих признаках.

Общим для групп НСТ являются низкая способность к интеграции и самоорганизации: необходимую для выполнения задания совместно-взаимозависимую модель деятельности члены групп создали лишь после длительных неуспешных попыток достичь результата при помощи совместно-индивидуальной модели. Самоструктурирование в группах оказалось затруднено из-за низкого лидерского потенциала и низкой способности большинства членов групп к моделированию и программированию собственной деятельности. Строго говоря, такую группу нельзя считать субъектом совместной деятельности.

Указанные типы групп не являются однородными: внутри каждого из них наблюдается качественное своеобразие, выражающееся в специфике проявления свойств коллективного субъекта. Соответственно, в каждом типе мы выделили подтипы, которые охарактеризовали с точки зрения уровня выраженности свойств коллективного субъекта.

В *первом типе* группы коллективного субъекта – СТ («самоструктурирующийся тип») – нами выделен ряд *подтипов*.

Характерными чертами *первого подтипа* СТ коллективного субъекта являются:

- высокая активность;
- высокая самоорганизация, проявляющаяся в моделировании своей деятельности;
- единая коллегиальная направленность деятельности;
- высокая согласованность деятельности;
- горизонтальная структура делового взаимодействия;
- удовлетворенностью участием в деятельности;
- персональный тип ответственности
- высокий потенциал продолжения совместной деятельности.

К данному *подтипу* СТ относится группа 1-я («автономные»).

Для *второго подтипа* СТ коллективного субъекта характерны:

- высокая направленность на результат;
- структурированность действий;
- их интегрированность и согласованность, достигаемые за счет вертикальной структуры делового влияния;
- высокая управляемость;
- высокая включенность в совместную деятельность;
- низкая конфликтность;
- удовлетворенность результатом деятельности;
- высокая эффективность деятельности;
- высокий потенциал продолжения совместной работы.

К данному *подтипу* СТ относится группа 4-я («автономные» и «смешанные»).

Третий подтип СТ коллективного субъекта отличают:

- высокий уровень направленности действий;
- коллегияльный характер деятельности, основанный на принципах координации и взаимного дополнения функций его членов;
- социально-психологическая интегрированность, характеризующаяся высокой взаимосвязанностью и интенсивностью деловых связей между его членами;
- доминирование деловых социально-психологических отношений;
- высокий лидерский статус;
- высокая результативность;
- неудовлетворенность результатами деятельности;
- низкий потенциал продолжения совместной деятельности.

К данному *подтипу* СТ относится группа 2-я («смешанные»).

Для четвертого подтипа СТ характерны:

- отсутствие единой направленности действий членов коллективного субъекта;
- высокий уровень интегрированности;
- средний уровень структурированности деятельности коллективного субъекта, требующий выделения руководящего звена из числа наиболее активных участников;
- высокий уровень результативности и низкая конфликтность, обеспечивающиеся успешным выполнением управленческих функций;
- высокая степень удовлетворенности результатом;
- наличие потенциала продолжения совместной деятельности.

К данному подтипу СТ мы отнесли группы 5-е («автономные» и «зависимые»).

Во втором типе группы коллективного субъекта – НСТ («неспособные к самоструктурированию») – нами выделен ряд подтипов.

Первому подтипу НСТ свойственны:

- низкая активность членов коллективного субъекта в выполнении групповой деятельности;
- их формальная включенность в деятельность и формальное функционирование;
- низкий уровень интеграции членов группы;
- отсутствие единой направленности;
- избегание ответственности при выборе решения (соглашательство);
- низкая взаимосвязанность, формально-организационная интегрированность членов коллективного субъекта;
- низкая конфликтность между ними;
- низкий лидерский потенциал, определяющий низкую управляемость данного подтипа НСТ коллективного субъекта;
- низкая эффективность совместной деятельности;
- низкий потенциал продолжения совместной деятельности.

К данному подтипу НСТ относятся группы 3-я («зависимые») и 7-я («смешанные» и «зависимые»).

Для второго подтипа НСТ характерны:

- отсутствие единой направленности членов коллективного субъекта;
- низкий уровень их интегрированности;
- средний уровень структурированности деятельности коллективного субъекта, требующий выделения руководящего звена из числа наиболее активных участников;
- трудности в выполнении управленческих функций, что определяет уровень результативности ниже среднего при низкой конфликтности. Степень удовлетворенности членов результатом деятельности на среднем уровне;
- наличие потенциала продолжения совместной деятельности.

К данному подтипу НСТ мы отнесли группу 6-ю («автономные», «смешанные» и «зависимые»).

Заключение

Таким образом, на основании экспериментальных данных нашего исследования можно утверждать, что в группах обнаруживается особое соотношение регуляторно-типологических особенностей членов группы, которое является не простой суммой индивидуальных типов участников, а качественно новым, свойственным данной группе образованием. Соотношение регуляторно-типологических особенностей членов групп дает возможность прогнозировать результат взаимодействия в ситуациях, определяемых конкретной инструкцией. Результаты исследования позволяют утверждать, что группа, скомплектованная на основе регуляторного типа ее членов, будет обладать определенным сочетанием характеристик коллективного субъекта деятельности.

Настоящая работа дополняет теоретические представления о совместной деятельности и ее субъекте. Выявление особенностей взаимодействия людей в совместной деятельности способствует более полному и целостному пониманию личности. Полученные знания могут существенно дополнить портрет субъекта, обладающего тем или иным типом саморегуляции.

Полученные данные об особенностях взаимодействия субъектов с различными типами саморегуляции деятельности позволяют сформулировать научно обоснованные рекомендации по подбору и комплектованию групп, их подготовке к выполнению совместной трудовой деятельности, аттестации профессиональной пригодности групп.

Литература

Андреева Г. М., Яноушек Я. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. М., 1987. С. 6–41.

Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системного исследования. М., 1970. С. 7–48.

Бобнева М. И. О распределении функций в совместной трудовой деятельности // Совместная деятельность: Методология. Теория. Практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М., 1988. С. 51–65.

Головаха Е. И. Структура групповой деятельности. Социально-психологический анализ. Киев, 1979.

Донцов А. И. О понятии «группа» в социальной психологии // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая

редакция А. Л. Свенцицкого. СПб., 2000. С. 211–221.

Журавлев А. Л. Концептуальные представления о совместной деятельности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая ред. А. Л. Свенцицкого. СПб., 2000. С. 185–196.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно-функциональный аспект // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов. М., 2001.

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

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.

Олейник Н. С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными типами саморегуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005.

Прыгин Г. С. Индивидуально-личностные особенности саморегуляции учебной деятельности // Общие закономерности и типологические особенности регуляции деятельности / Под ред. О. А. Конопкина. М., 1985. С. 261–280.

Прыгин Г. С., Олейник Н. С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными регуляторно-типологическими особенностями // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / Под ред. В. И. Моросановой. М., 2006. С. 282–303.

Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1977. С. 54–71.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БОЛЬШОЙ КОНТАКТНОЙ ГРУППЫ

С. В. Петрушин (Казань)

Постановка проблемы

Б. Ф. Ломов предлагал рассматривать в качестве субъекта не только личность, но и группу («совокупный субъект») (Ломов, 1984). Изучение субъектности индивида и группы активно осуществляется в отечественной психологии в последние десятилетия (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. С. Сергеев, И. Г. Скотникова и др.).

По мнению А. Л. Журавлева, содержанием коллективного субъекта является способность коллектива (группы) быть субъектом, т. е. проявлять субъектные качества (взаимосвязанность, активность, рефлексия). Коллективный субъект – это совместно действующая группа, в которой проявляются конкретные формы поведения, общения, взаимодействия (Журавлев, 2005).

Можно отметить, что в социальной психологии до сих пор существует явная диспропорция в изучении субъектности большой и малой групп в пользу последней. Хотя социальная психология начиналась с изучения больших социальных групп, но очень быстро внимание исследователей переместилось на исследование малой контактной группы. До сих пор наиболее цитируемая теория большой группы относится к позапрошлому веку (например, Лебон, 2000). В настоящее время интерес к большой группе начинает вновь возрождаться (Богомолова, Донцов, Фоломеева, 2002; Почебут, 2004; и др.).

На современном этапе изучения больших социальных групп, помимо известных их видов (в ос-

новном стихийной природы – толпа, публика), выделяются новые виды с характерными для них групповыми явлениями. В контексте дифференцированного рассмотрения психологии групп предполагается введение новых терминов и понятий для квалификации ранее не изучавшихся групповых феноменов (Журавлев, 2005).

По мнению Ю. П. Платонова, тенденцией современного общества является то, что малые первичные группы уже теряют свое прежнее значение и на первый план выходят другие групповые образования. Людям приходится общаться и взаимодействовать во все более многочисленных по своему составу группах. Особенностью таких больших групп является то, что в них можно обнаружить проявления психологии как большой, так и малой группы; как внутригрупповые, так и межгрупповые взаимодействия (Платонов, 2004).

Нас заинтересовали большие группы, которые являются не случайным скоплением людей, а представляют собой общности, нацеленные на реализацию определенных задач, связанные с взаимодействием, обучением или активным отдыхом. Это, например, группа участников конференции, буферная группа, участники фестиваля самодеятельной песни, люди, пребывающие в молодежном лагере и т. д.

К таким большим группам могут быть отнесены также различные обучающие или психотерапевтические группы с большим числом людей. В качестве наиболее известных можно выделить следующие: (1) из отечественного опыта – «Кол-

лективная психотерапия» (С. С. Либих), «Арена общения» (А. Б. Добрович), «организационно-деятельностные игры» (Г. П. Щедровицкий), «Психологический декадник» (В. В. Макаров); (2) из зарубежного – «ЭСТ» (В. Эрхард), «Семинар управления временем», «Тавистокская модель тренировки групповых отношений» (В. Р. Байон), «Лайфспринг», «Социодрама Дж. Морено», «Технология „Открытое пространство“», «Большая психодинамическая группа» (П. Де-Маре) (Жуков, 2003).

Большие группы, сочетающие в себе надличностный и межличностный уровни взаимодействия, до сих пор еще не стали объектом глубокого исследования. Нередко утверждается, что по мере увеличения группы (более 20–30 чел.) возникает целый ряд сложностей, препятствующих развитию ее субъектности (Андреева, 1996; Бородин, Коряк, 1989; Жуков, 2003).

Имманентно некоторые феномены взаимодействия в таких группах представлены в исследованиях вторичной группы и внутригрупповых отношений (Ч. Кули, А. С. Макаренко, А. Л. Свенцицкий, Л. И. Уманский, А. Н. Лутошкин, А. Л. Журавлев и др.), а также конфликтов и сотрудничества между малыми группами (М. Шериф, Дж. Тернер, А. Тешфел, В. Дуаз, С. Московичи, В. С. Агеев, И. Р. Сушков и др.) (см. Андреева, 1996; Платонов, 2004).

Такие специфические большие группы можно определить как «*большие контактные группы*». Это понятие было использовано в работе Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина, хотя и без его расшифровки (Социальная психология, 1975). На наш взгляд, в этом названии удачно отражается специфика изучаемой нами группы – многочисленность участников и продуктивность их взаимодействия.

Изучение феномена большой контактной группы, ее характеристик, а также специфических особенностей развития ее субъектности является актуальной задачей социальной психологии. Теоретико-эмпирический анализ этой проблемы позволит получить данные, которые могут быть полезны для решения широкого круга практических задач: адаптации и оптимизации межличностных отношений в больших учебных, творческих и производственных группах; организации психологической работы с молодежными движениями и объединениями; создания новых тренинговых и обучающих технологий в группах с большим числом участников и т. д.

Однако, несмотря на существующую социальную потребность в развитии субъектности большой контактной группы, в отечественных и зарубежных исследованиях эта проблема все еще остается слабо изученной. В настоящее время отсутствует целостная концепция развития большой контактной группы как группового субъекта.

С целью определения специфических особенностей объекта нашего исследования – большой

контактной группы – мы провели теоретический анализ основных социально-психологических характеристик большой и малой группы.

Большая группа как объект исследования в социальной психологии

Изучение больших групп имеет богатую традицию; именно с их исследования начиналось развитие первых социально-психологических идей (Г. Лебон, М. Лацарус, Г. Штейнталь, В. Вунд, Ч. Кули, Э. Фрейд, Г. Зиммель, С. Сигеле, Г. Тард, М. Фоллетт, Д. Дьюи, Э. Линдемэн и др.). В частности, Г. Лебон считал, что большая группа (толпа) имеет особые характеристики, отличные от тех, которые присущи отдельным индивидам, входящим в ее состав. Он считал, что толпа представляет собой продукт и проявление некоей коллективной души (Лебон, 2000). Общая позиция исследователей начального периода изучения большой группы заключается в утверждении, что в ней происходит утрата культурно отработанных механизмов регуляции поведения. Это приводит к тому, что их место занимают естественные механизмы, порожденные природой до возникновения культуры, т. е. инстинкты.

Говоря о больших группах, Г. М. Андреева отмечает, что большие в количественном отношении образования людей разделяются, как минимум, на два вида: случайно, стихийно возникшие, достаточно кратковременно существующие общности, куда относятся толпа, публика, аудитория, и в точном значении слова социальные группы – социальные классы, различные этнические, профессиональные и возрастные группы. В качестве характерных признаков больших социальных групп Г. М. Андреева выделяет: специфические регуляторы поведения (нравы, обычаи, традиции) и характерную для них общественную практику, где особое значение приобретают интересы, ценности, потребности; специфический язык, жаргон (Андреева, 1996).

Л. Г. Почебут, характеризуя толпу как одну из форм больших групп, считает, что это подкультурный феномен, связанный с проявлением естественной природы человека. Люди сознательно не договариваются о правилах, нормах и законах поведения в толпе; большинство людей в моменты пребывания в толпе подчиняются власти инстинктов, которые на время становятся ведущими регуляторами социального поведения (Почебут, 2004).

Таким образом, общая особенность различных видов больших групп заключается в том, что в них происходит усиление *стихийного начала*, а основными регуляторами поведения выступают *надличностные регуляторы* (например, нравы, обычаи и традиции).

Малая группа как объект исследования в социальной психологии

Малая группа является наиболее традиционным и хорошо разработанным объектом изучения в социальной психологии. Она определяется как «относительно немногочисленная общность людей, находящихся между собой в непосредственном личностном общении и взаимодействии» (Петровский, 1982); как «группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов» (Андреева, 1996). Ф. М. Бородкин и Н. М. Коряк в связи с этим отмечают, что синонимом малой группы является контактная группа, а ее важнейшим свойством выступает отсутствие посредников в общении членов группы между собой, непосредственность их взаимодействия (Бородкин, Коряк, 1989).

Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская трактуют малую группу как звено системы общественных отношений, преломляющихся в непосредственных («лицом к лицу») межличностных контактах. Их развитие, опосредованное общением и совместной деятельностью, ведет далее к обретению группой разнообразных социально-психологических характеристик (Кричевский, Дубовская 2001).

Таким образом, малая группа характеризуется, прежде всего, *контактностью* (т. е. возможностью каждого члена группы общаться друг с другом, воспринимать и оценивать друг друга, обмениваться информацией, взаимными оценками и воздействиями) и *целостностью*. На этой базе вырабатываются и согласовываются общие ценности и групповые нормы, формируется групповая структура, возникают идентификация с группой, сплоченность и эмоциональное единство.

Проведенный анализ позволяет предположить, что большая и малая группа – это не разнопорядковые явления, а полюса группового континуума. Эти полюса связаны с двойственной природой человека. С одной стороны, он является «природным» существом, с другой – социальным. Нахождение человека в малой группе актуализирует его социальные свойства, и его поведение становится более структурированным, организованным. В большой стихийной, неорганизованной группе актуализируются «природная» и бессознательная сферы человека, и, соответственно, стихийное поведение, обусловленное надличностными регуляторами.

В таком случае на этом континууме можно выделить группы, в которых представлены две групповые тенденции – межличностные и надличностные. Стихийность может быть обусловлена достаточно большим количеством членов группы (свыше 40 чел.), но в то же время в ней может присутствовать некоторая «нежесткая» структура (в противном случае группа превратится в организацию, т. е. в структурное образование).

В большой контактной группе элементы структурирования осуществляет либо верховный лидер (закрытая группа – типа тренинговой), либо детерминирующие ее функционирование некоторые культурные организационные формы (открытая группа – типа конференций).

Специфика развития субъектности большой контактной группы

Уникальность большой контактной группы заключается в том, что в ней возможно в разной степени соединение «природного» и социального уровней детерминации ее развития и проявлений. В ней присутствует допустимый уровень стихийности, который не является ее слабой стороной, а, наоборот, выступает как важный потенциал развития субъектности большой контактной группы. Поэтому мы считаем, что одним из путей такого развития является не упорядочивание стихийности, а *чередование стихийной и структурной групповой активности и удержание состояния группы на среднем неустойчивом уровне*. Именно эта неопределенность и неустойчивость может быть фактором ускоренного развития и трансформационных эффектов на уровне личности и группы.

В результате возможности соединения проявлений стихийной природы и ее структурирования начинает реализовываться внутренний потенциал этой группы, ее самоактуализация – в том смысле, который вкладывается в это явление А. Маслоу (Маслоу, 1977). Такое развитие группы, которое строится не на внешнем управлении, а на реализации внутреннего потенциала, может быть обозначено как *самоорганизация (самоуправление)*, выступающая в качестве одного из механизмов развития ее субъектности.

О возможности самоорганизации большой контактной группы свидетельствуют следующие ее характеристики.

Во-первых, наличие *стихийности, хаоса* в большой контактной группе говорит о сложности данной системы, о том, что в ней возможна диссипация. *Неустойчивость группы может рассматриваться как одно из условий и предпосылок ее стабильного и динамического развития*.

Во-вторых, активизация *протопсихики, бессознательного* в процессе взаимодействия в такой группе – показатель того, что это открытая система, которую невозможно регулировать только социальными конвенциями.

В-третьих, в данной группе как системе присутствует *нелинейность*. При изменении внешнего воздействия «ответы» группы могут быть разнообразными. В связи с этим развитие большой контактной группы может быть рассмотрено как вариант образования диссипативной структуры. Организатор в таком случае не управляет группой; он *способствует созданию критических со-*

стояний, после которых наступают качественные изменения группы. После этого группа может развиваться в самых различных направлениях. Этот подход согласуется с идеей гуманистической психологии о том, что развитие является становлением того, что уже заложено. Согласно положению синергетики, сложноорганизованным системам нельзя навязывать пути их развития; можно лишь вникать в них и действовать сообразно, устраняя препятствия на пути к их совершенству. Отсюда следует, что у ведущего группы должны быть развиты резонансные способности, что позволяет регулировать процесс развития группы.

Методические принципы повышения субъектности большой контактной группы

При познании групп, наряду с наблюдением за ними в естественном состоянии, возможно использование моделирования социально-психологических процессов. В социальной психологии такая традиция представлена, например, в работах Л. И. Уманского, А. Н. Лутошкина, А. С. Чернышева и ряда других авторов (Лутошкин, 1988; Уманский, 1980). Ю. М. Жуков пишет, что, помимо экспертной позиции, психолог может активно участвовать в становлении группового субъекта, применяя для этого современные групповые психотехнологии (Жуков, 2003).

Это побудило нас при решении задачи моделирования использовать существующие наработки в области активной групповой психологической подготовки (Емельянов, 1985; Жуков, 2003; Петровская, 1989). Этот подход является правоммерным и соответствует цели нашего исследования. Именно в тренинговой работе развитие субъектности группы является важным фактором достижения поставленных участниками группы целей. Основным методом развития субъектности в тренинговых группах является интенсивное глубинное общение. Такое общение, по мнению М. С. Кагана, способствует достижению духовной общности (или повышению уровня общности) благодаря совокупным усилиям субъектов при сохранении неповторимой индивидуальности каждого. Ценность общения в том, что «только оно, а не коммуникация, управление или обслуживание, способно формировать сплоченные и творческие, обладающие самосознанием и ценностно-ориентационным единством совокупные субъекты – общность, семьи, коллективы» (Каган, 1988, с. 29).

При разработке методики с учетом требований к активным групповым методам тренинга (активность членов групп; реализация субъектно-субъектного общения; ускоренное прохождение этапов группового развития и т. д.) и критериев группового субъекта (Журавлев, 2005) нами был сформулирован ряд *методических принципов развития субъектности большой группы*.

Во-первых, это *импровизационно-диалогическая стратегия психологического воздействия*. Программа тренинга строится из структурных единиц, каждая из которых предполагает свой собственный механизм воздействия в плане создания субъектно-субъектного общения в группе. Поэтому при проведении занятий отказ от готового сценария является принципиальным условием. Занятия должны постоянно сохранять атмосферу неопределенности. Необходимо, чтобы действия ведущего выстраивались в такую цепь, которая предусматривает чередование его действий и ответных действий участников тренинга. Такая «диалогическая стратегия психологического воздействия» (Ковалев, 1983) соответствует принципу нелинейности и позволяет рассматривать происходящий групповой процесс как совместное со-творчество ведущего и участников тренинг-группы.

Во-вторых, *концентрация и синтез форм общения*. Концентрируя на занятиях ту совокупность форм общения, которая обычно, если и реализуется у кого-то во всей полноте, то лишь на протяжении длительного времени, возможно достичь «взрывного» эффекта качественных изменений состояний, мироощущений участников группы и их взаимоотношений. В качестве основных форм общения для участников большой группы мы считали возможным использовать групповую дискуссию, ролевые игры, психогимнастику, проективный рисунок, танцевально-песенные упражнения, упражнения в области творческой визуализации, элементы современной психотерапевтической практики, лекционные элементы, фрагменты из культурно-массовой и актерской практики.

В-третьих, *поэтапное снижение активности ведущего*. На начальной стадии в большой группе поведение участников характеризуется сильной зависимостью от ведущего. Поэтому вначале его воздействия на участников тренинг-группы носит характер управления. В дальнейшем психолог предпринимает определенные меры для снижения своей ведущей позиции, ее «саморазрушения». В процессе проведения занятий им организуются ситуации, которые постепенно приводят к усилению активной позиции участников. Снижение степени внешнего управления способствует повышению самоуправления группы.

В-четвертых, *периодическая перегруппировка участников группы*. Методической основой этого приема является положение М. Бубера о двух основных установках в общении «Я» и «Ты» (Бубер, 1993). Там, где отношения «Я» и «Ты» выходят за рамки диады, образуется общность, сплоченная группа – «Мы». С точки зрения Б. Ф. Поршнева, системообразующим «звеном» наличия целостности любой группы является «чувство Мы» (Поршнева, 1979). В нашем тренинге создание это-

го общегруппового «чувства Мы» осуществляется посредством подбора процедур, разъединяющих большую группу на отдельные подгруппы (по различным критериям), а также специальных приемов, направленных на объединение всех участников занятий. В результате за короткое время каждый член группы многократно входил в различные общности и, соответственно, переживал чувство близости и единения с другими людьми.

Использование данных принципов при моделировании развития субъектности большой группы оказалось успешным. Полученные результаты подтверждают, что возможно развитие субъектности больших контактных групп. В дальнейшем данный подход прошел успешную апробацию не только в искусственных, но и в реальных больших группах (Петрушин, 2002).

Уровни субъектности в большой контактной группе

На наш взгляд, большая контактная группа является сложным структурным образованием. В связи с этим представляется возможным выделение трех уровней рассмотрения субъектности: участника группы как индивидуального субъекта; большой группы и возникающих в ней подгрупп как групповых субъектов. Мы зафиксировали и описали ряд изменений, связанных с развитием субъектности в большой группе на каждом из трех уровней.

Индивидуальный субъект

Полученные результаты показывают, что наибольшее развитие в результате проведения занятий в большой контактной группе связано с эмоциональной сферой личности. Это проявляется в значительном изменении ряда параметров самоотношения, выделении общения как самостоятельной ценности, усилении стремления к дальнейшему саморазвитию в сфере межличностных отношений, коррекции неблагоприятного опыта взаимодействия с другими людьми. В целом эффекты развития эмоционального компонента составляют более 50% от общего числа всех эффектов групповых занятий.

Групповой субъект

а) Малая группа (подгруппы)

В процессе занятий большая группа делилась на подгруппы, и основным видом подгруппы была малая группа, состоящая из 8–10 чел. Нами зафиксированы различия в отношениях зависимости от ведущего и характере ведения занятий, расположении участников и особенностях общения в малой группе (см. таблицу 1).

Таблица 1

Сравнительное описание поведения в малых группах на начальном и на завершающем этапах работы

Начальный этап работы	Завершающий этап работы
Ориентация участников на ведущего: при его приближении к группе ему задают много вопросов, обращаются с просьбами о консультации при исполнении тех или иных заданий, ищут его поддержки.	Зависимость от ведущего сменяется направленностью друг на друга. Круговое, плотное, «защитное» от ведущего расположение участников. При приближении ведущего общение в группе прерывается («Вы нам мешаете»). Осуществляется поиск поддержки внутри группы.
Невозможность участников структурировать время без ведущего; требование от него заданий, при этом точное исполнение инструкций этих игр.	Возможность самостоятельного структурирования времени общения без «игр». При получении заданий возможно творческое переосмысление.
Характер общения	
После знакомства определяется лидер. Жесткая картина коммуникации: лидер говорит – все молчат. Разговор идет о жизни вне группы, о прошлом или о будущем. Участники взаимозаменяемы: масочно-ролевое самопредъявление (игровое общение).	Возникают сменные лидеры, высказывается любой из участников микрогруппы о событиях внутри группы. Проявляется индивидуальность каждого участника, его отличие от других. Настрой на процесс занятий дополняется ориентацией друг на друга (личностное общение).
Общение происходит только во время занятия и заканчивается после его окончания. Интерес к другим микрогруппам; попытки контакта с ними; сравнение своей группы с другими; возможная смена состава групп; появление новых членов не может помешать общению.	Общение участников завязывается до начала занятий и продолжается за их рамками. Интерес к своей микрогруппе, к ее участникам; ориентация на внутригрупповые процессы; контакты с другими группами исчезают; состав группы становится «жестким» (может уменьшиться); новые люди могут войти в группу с большим трудом.

Перспективна, но, к сожалению, пока мало нами исследована идея субъектно-субъектного межгруппового общения. Опыт показывает, что характер реагирования такого группового субъекта более эмоционален и выразителен, чем у отдельных участников группы.

Отличие взаимодействия в большой контактной группе заключается в том, что процесс работы микрогруппы осуществляется здесь на фоне работы других групп. Задача психолога при этом заключается в усилении продуктивности взаимовлияния и взаимозаражения группами друг друга. Кроме того, у каждой микрогруппы проявляется собственная динамика группового развития, своего рода «индивидуализация».

б) Большая группа

Мы смогли выделить и описать этапы развития большой контактной группы. Опираясь на концепцию М. С. Кагана о видах общения (Каган, 1988), эти этапы были обозначены следующим образом: *первый этап* – вступление, *второй* – игровое общение, *третий* – конфронтация, *четвертый* – личностное общение.

Исходным стартовым состоянием изучаемой нами группы являлась *диффузная общность*. Это состояние характерно для *первого этапа* и мало отличается от стихийных состояний толпы или неорганизованной аудитории, что проявляется в сильной зависимости групповой деятельности и общения от ведущего; в высокой степени закрытости в общении; в снижении рационального начала и повышении эмоционального; в пассивности членов группы и т. д. На данном этапе совместная деятельность регулируется механизмами эмоционального заражения и подражания.

Для того чтобы эта тенденция не разрушила группу, организатор должен сформировать подгруппы по различным основаниям. Переход от стихийного взаимодействия к структурированному общению в малых контактных группах приводит к созданию коммуникативной сети, способствует сплочению членов группы, возникновению единого эмоционального настроя (Петровский, 1982). Так возникает *второй этап* в развитии большой контактной группы, который характеризуется преобладанием игрового общения. Наличие стихийности приводит к усилению позитивных эмоциональных состояний, эйфории, к повышенной энергетике. Контакты в большой группе строятся на повышенном эмоциональном уровне. Групповая работа на этом этапе характеризуется установлением позитивной атмосферы в группе.

В результате проявления стихийности в группе выше обычного возникает необходимость удержания этого состояния, чтобы оно не привело к разрушению группы. Дальнейшее развитие большой группы возможно через усиление структурного компонента, меру которого участникам необходимо определить. Это необходимо для продуктивной целенаправленной деятельности большого количества людей. В ходе дальнейшего общения его участники начинают формировать ценностно-ролевую структуру группы. При этом усиливаются их коммуникативные связи.

На *третьем этапе* общение включает в себя дискуссии, обсуждения, сравнение мнений и т. д. Нередко на этом этапе возникают негативные состояния, которые можно рассматривать как проявление внутренней перестройки общения участников – от игрового к продуктивному общению.

На *четвертом этапе*, когда уравниваются стихийность и структурность, большая группа начинает приобретать черты, несвойственные тем, которые традиционно приводятся при описаниях большой неорганизованной группы. Можно говорить уже о возникновении в большой контактной группе *субъектных характеристик*. Резко начинает возрастать степень самораскрытия членов группы; снижается психологическая дистанция

между ними; усиливается их интерес друг к другу; возникает «энергетическая прибавка»; уменьшается центрация на психологе.

Заключение

В данной работе нами были рассмотрены теоретические и методические принципы становления и развития субъектности в больших группах, участники которых находятся в более глубоком, чем в толпе, общении друг с другом. Для определения такого рода групп было использовано понятие «большая контактная группа». Показано, что большая контактная группа может и должна стать новым объектом изучения в социальной психологии. Рассмотрены методические подходы к организации субъектно-субъектного взаимодействия в большой контактной группе. На основании полученных результатов выявлены специфические особенности развития индивидуального и группового субъекта.

В дальнейшем нами будет предпринята работа по созданию целостной концепции развития субъектности большой контактной группы.

Литература

- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1996.
- Богомолова Н. Н., Донцов А. И., Фоломеева Т. В. Психология больших социальных групп: новые судьбы, новые подходы // Социальная психология в современном мире: Учеб. пособие / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М., 2002. С. 132–148.
- Бородкин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.
- Бубер М. Я и Ты. М., 1993.
- Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
- Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М., 2003.
- Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие. М., 2001.
- Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. М., 1988.
- Ковалев А. Г. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения: Сборник научных трудов. Краснодар, 1983.
- Лебон Г. Психология масс. М., 2000.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Лутешкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., 1988.
- Маслоу А. Психология бытия. М., 1977.

Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М., 2002.
Платонов Ю. П. Основы социальной психологии. СПб., 2004.

Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. 2-е изд. М., 1979.
Почебут Л. Г. Социальная психология толпы. СПб., 2004.
Социальная психология / Под ред. Г. П. Предвечного и Ю. А. Шерковина. М., 1975.
Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие. М., 1980.

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ БАЗОВЫХ КАТЕГОРИЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО СОЗНАНИЯ

В. П. Позняков (Москва)

В последние десятилетия в социальной психологии все более широкое применение находят понятия, используемые для обозначения групповых психических явлений – таких феноменов психики и сознания, в качестве субъектов которых, т. е. их активных носителей, выступают не только отдельные индивиды, но и социальные общности.

С одной стороны, необходимость и правомерность такого рассмотрения диктуется запросами общественной практики, где решение целого ряда социальных проблем предполагает изучение именно групповых, а не только индивидуальных психических явлений. Массовые политические движения, межэтнические и межконфессиональные конфликты, усиление социально-экономической дифференциации и стратификации общества, разрыв связей между представителями разных поколений, не столь заметные, но очень существенные изменения в гендерных отношениях – эти и многие другие социальные изменения свидетельствуют об усилении процессов межгрупповой дифференциации и даже дезинтеграции в современном российском обществе. Разрешение этих проблем предполагает необходимость исследования и учета психологических особенностей представителей тех социальных групп, которые формируются в результате фундаментальных изменений в обществе.

С другой стороны, правомерность и необходимость исследования групповых психических явлений определяется современными представлениями о предмете социальной психологии, в которых в качестве объектов исследования рассматриваются не только личность, но и социальные общности – большие и малые социальные группы.

Именно этими обстоятельствами объясняется, по нашему мнению, активный интерес социальных психологов и представителей смежных наук к таким фундаментальным психологическим категориям, как «представления», «отношения», «познание», «сознание» и т. д., попытка их ис-

пользования не только в традиционном для общей психологии контексте – для описания и анализа явлений индивидуальной психики и сознания – но для исследования групповых психических явлений и группового сознания. Имеются в виду, прежде всего, те направления современной социальной психологии, в которых центральными категориями выступают такие понятия, как «социальная установка», «социальные представления» и «психологические отношения». Выбор именно данных категорий и ограничение рамок теоретического анализа обусловлены, с одной стороны, тем, что они выступают ключевыми понятиями фундаментальных научных направлений, сложившихся в современной социальной психологии и имеющих статус категорий. С другой стороны, они широко используются при анализе результатов эмпирических социально-психологических исследований и являются в значительной степени операционализированными. Но самое главное состоит в том, что именно эти понятия в совокупности позволяют описать целостную картину психических явлений, характеризующих как индивидуальных, так и групповых субъектов.

Применительно к последнему обстоятельству имеются в виду сложившиеся в современной социально-психологической науке представления о трехкомпонентной структуре психических явлений, сходство которой представляется очевидной при сравнении результатов теоретического анализа, выполняемого разными исследователями применительно к разным объектам: личности, межличностному взаимодействию, группам и межгрупповому взаимодействию, взаимодействию между личностью и группой. На всех перечисленных уровнях анализа исследователи выделяют в качестве элементов (компонентов, сторон, аспектов) изучаемых социально-психологических явлений познавательный (когнитивный, т. е. связанный со знанием, познанием и т. п. о том

или ином социальном объекте), эмоционально-оценочный (аффективный, экспрессивный, т. е. связанный с эмоционально окрашенными переживаниями по отношению к данному объекту) и поведенческий (конативный, мотивационный, волевой, т. е. связанный с готовностью к определенному поведению в отношении социального объекта). Это дает основания полагать об устойчивом, закономерном строении рассматриваемых явлений и свидетельствует о конструктивности выделения в рамках научного анализа именно этих сторон или аспектов социально-психологических явлений в качестве относительно самостоятельных.

В таком случае в качестве основного теоретического положения предлагаемого подхода к систематизации базовых понятий социальной психологии можно предложить положение о том, что в рамках всех трех рассматриваемых нами направлений современной социальной психологии (теории социальных представлений, теории психологических отношений и теории социальной установки) осуществляется теоретический анализ и эмпирические исследования онтологически единой и целостной совокупности психических явлений, характеризующих личность и группу как субъектов социального взаимодействия. Сходство в теоретических представлениях, разрабатываемых в рамках указанных подходов, состоит в том, что в них так или иначе ставятся и решаются проблемы взаимосвязи осознаваемых и неосознаваемых психических явлений (психики и сознания); психического субъективного отражения объективных социальных явлений; реально-го поведения субъектов (сознания и деятельности); соотношения индивидуального и группового уровней представленности явлений психики и сознания; устойчивости, стабильности и изменчивости, динамичности в развитии социально-психологических явлений; целостного и частного в их структуре; наконец, соотношения собственно психического и собственно социального в исследуемых явлениях социальной жизни и выявления характера связи между ними.

Существенные различия между выделенными теоретическими направлениями связаны, по моему мнению, прежде всего, с акцентированным вниманием, которое традиционно уделяется в каждом из них одной из сторон онтологически целостных и неделимых явлений социальной психики и сознания, которая является определяющей в содержании центрального понятия того или иного научного направления. Для теории социальных представлений такой стороной является когнитивная, познавательная, для теории психологических отношений – эмоционально-оценочная, а для теории социальных установок – поведенческая, т. е. связанная с регуляцией поведения.

Правомерность предлагаемого теоретического подхода я обосновываю, прежде всего, результатами историко-теоретического анализа рассматриваемых научных направлений. Так, теория социальных представлений изначально складывалась как теория, объясняющая происхождение и развитие обыденного знания о социальных объектах, а значение центрального понятия этой теории прямо соотносится со сферой когнитивных, познавательных психических процессов (Емельянова, 2006). Теория психологических отношений личности в качестве одного из центральных формулирует положение о том, что в основе индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности лежат потребности субъекта, поэтому эти связи носят эмоционально насыщенный характер и в сознании их носителей представлены в форме эмоционально окрашенных переживаний (Мясищев, 1957). Кроме того, в русском языке слово «отношение» в одном из главных своих значений определяется как оценка объекта отношения и своей связи с ним. Наконец, в теории социальных установок определение центрального понятия, как правило, дается через его соотношение с понятием «поведение субъекта» и раскрывается как состояние его готовности к определенному поведению в отношении социального объекта (Шихирев, 1999).

Детальный анализ практики использования рассматриваемых понятий в рамках конкретных теоретических и эмпирических исследований позволяет выделить тенденции, свидетельствующие о сходстве описываемых ими феноменов.

Во-первых, сторонники всех указанных направлений не ограничиваются рассмотрением какого-либо одного из трех аспектов или сторон в исследовании явлений социальной психики. Так или иначе, в определениях всех трех понятий присутствуют и другие стороны этих явлений. В содержании социальных представлений, наряду с собственно когнитивными образованиями, авторы включают также эмоционально-оценочные и поведенческие. В структуре социальных установок традиционно выделяются познавательный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Наконец, в классических определениях психологических отношений личности обнаруживаются те же самые когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Такое сходство в теоретических представлениях, сформировавшихся относительно независимо друг от друга в рамках разных научных направлений, убедительно свидетельствует о том, что социальная психика и сознание субъекта, как онтологически целостное образование, имеет определенное строение, структуру, выделяемую в рамках научного анализа.

Во-вторых, представители всех рассматриваемых научных направлений использовали цен-

тральные понятия для описания и анализа явлений не только индивидуального, но и группового сознания (психики). Так, представители теории социальных представлений, изначально предназначенной для описания и анализа групповых психических явлений, ни в коей мере не отрицают того факта, что реальными носителями, субъектами этих представлений являются не только социальные группы, но и отдельные индивиды. В более широком плане соотношение индивидуального и группового в описании когнитивных (познавательных) сторон человеческой психики отражено в таких понятиях, как «межличностное и межгрупповое восприятие», «социальный стереотип», «восприятие человека человеком» и т. п. Понятие «психологическое отношение», изначально определявшееся как психологическое отношение личности, в рамках социальной психологии приобрело статус более общей категории, используемой для описания и анализа психических явлений, возникающих в процессе межиндивидуального и межгруппового общения, а также взаимодействия между личностью и группой. Это нашло свое отражение в таких широко используемых социальными психологами понятиях, как «межличностные и межгрупповые отношения», «социально-психологические отношения» и т. п. (Агеев, 1990; Обозов, 1979; Позняков, 2000; Сушков, 1999). Наконец, в теории социальной установки также есть опыт распространения центрального понятия за рамки изучения личности, хотя изначально термин «социальная установка» использовался именно в таком значении (социальные установки личности). Однако определение понятий «стереотип» и «предрассудок» как разновидностей социальных установок в теории и широкий опыт использования данного понятия в практике массовых социальных исследований при анализе общественного мнения, особенностей установок представителей различных социальных групп позволяет рассматривать понятие социальной установки как вполне применимое для описания и анализа групповых психических явлений. В эмпирическом исследовании, выполненном Г. А. Мингалеевой под руководством П. Н. Шихирева, используется понятие групповых социальных установок (Мингалеева, 1985).

Отсюда можно сделать вывод о некорректности жесткой привязки рассматриваемых понятий только к какому-либо одному (личностному, межличностному, групповому или межгрупповому) уровню анализа социально-психологических явлений. Онтологически носителями (субъектами) психических явлений, рассматриваемых как порождаемые функционированием мозга, выступают отдельные индивиды, и содержание этих явлений – явлений внутреннего мира человека в его неповторимом своеобразии – является содержанием внутреннего мира конкретного и не-

повторимого индивидуального субъекта. Однако наличие общих, сходных содержательных элементов индивидуальной психики и индивидуально-группового сознания (представлений, мнений, оценок, намерений и т. п.), разделяемых разными людьми, а иногда и осознаваемых ими в качестве общих для них, позволяет говорить о психологической общности индивидов, разделяющих эти представления, мнения, отношения и т. п., и рассматривать их как групповые социально-психологические явления, а сами группы – в качестве субъектов этих явлений. Именно в этом смысле можно и нужно использовать понятия групповой (коллективной) психики, группового сознания, групповых представлений, отношений, установок и т. п.

Правомерность таких представлений можно подтвердить практикой эмпирических исследований групповых социально-психологических явлений, в рамках какого бы теоретического направления они ни выполнялись и каким бы центральным понятием их авторы ни пользовались. Основным методом сбора эмпирических данных в такого рода исследованиях является опрос. Основными исходными показателями являются высказывания респондентов, фиксирующие их индивидуальные представления, мнения, оценки, намерения и т. п. И уже затем, в ходе количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных, исследователь выделяет, описывает и анализирует общие и особенные содержательные характеристики изучаемых явлений, интерпретируемые им в качестве групповых.

В-третьих, представители всех трех рассматриваемых научных направлений при анализе исследуемых социально-психологических явлений так или иначе ставят и решают проблему соотношения их устойчивости (стабильности) и изменчивости (динамичности). В концепции социальных представлений проблема конструирования представлений является одной из центральных. В качестве основного процесса, в рамках которого происходит формирование, усвоение и развитие социальных представлений, один из авторов концепции, С. Московичи, рассматривает повседневное межличностное общение. Другим мощным социальным механизмом формирования социальных представлений являются средства массовой информации и коммуникации. Не меньшее внимание к этим явлениям общественной жизни уделяют и исследователи, работающие в рамках теории социальных установок. Проблема формирования и изменения социальных установок является одной из традиционных и наиболее активно разрабатываемых как в теоретической, так и в прикладной социальной психологии. Понятие «психологические отношения личности» один из авторов этой концепции, В. Н. Мясищев, определял как систему осознаваемых, избирательных,

временных связей личности субъекта с окружающей действительностью (Мясищев, 1957), которая формируется в течение всего жизненного пути человека. В этом определении изначально подчеркивался не только устойчивый, фиксируемый в структуре личности, но и динамический, процессуальный характер ее психологических отношений. Выполненный автором статьи теоретико-эмпирический анализ психологических отношений субъектов экономической деятельности в условиях изменения форм собственности привел к выводу о том, что психологические отношения субъекта являются динамическими характеристиками сознания. Это проявляется в их изменчивости в историческом времени жизнедеятельности субъекта отношений (Позняков, 2000). Об этом прямо говорят результаты исследований динамики социально-психологических отношений личности и группы в изменяющихся социально-экономических условиях, выполненных в последние годы в лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН под руководством А. Л. Журавлева (Журавлев, 1999; Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений, 1998), в том числе и наши исследования (Позняков, 2000). Но динамический, процессуальный характер проявляется и в структуре самих психологических отношений, в которой временной аспект формирования и развития психологических связей субъекта с социальными объектами этих отношений представлен в виде временного континуума (прошлое, настоящее и будущее изменения этих связей). Более поздние исследования, в частности выполненное Д. А. Балухто под руководством А. А. Обознова (Балухто, 2006), позволяют говорить о динамичности, изменчивости психологических отношений еще в одном аспекте – в аспекте контекста тех обстоятельств, ситуаций, в рамках которых эти отношения актуализируются и исследуются. Таким образом, все рассматриваемые теории отмечают сочетание устойчивости и изменчивости как характерную особенность явлений индивидуального и группового сознания.

В-четвертых, в рамках всех этих направлений так или иначе ставится фундаментальная для психологической науки проблема взаимосвязи психических и социальных явлений. Эта проблема фиксируется уже в формулировке центральных понятий данных направлений, одно из которых является социальным, а другое – психологическим (в смысле общей психологии): «социальные представления», «социальные установки личности», «психологические (социально-психологические) отношения». Социальность рассматриваемых понятий и концепций в целом представлена в различных планах. Во-первых, речь идет о социальной (общественной) обусловленности рассматриваемых явлений индивидуального и группового

сознания, на что прямо указывают практически все авторы. Однако характер этой обусловленности следует конкретизировать. Она проявляется, с одной стороны, в том, что как явления индивидуального сознания социальные представления, психологические отношения и социальные установки личности формируются в процессе социализации, т. е. активного усвоения субъектом социальных, исторически определенных и культурно своеобразных знаний, ценностей, норм и т. п. С другой стороны, речь идет о прямом влиянии, воздействии изменяющихся социальных условий жизнедеятельности на формирование и изменение содержательных характеристик сознания субъектов.

Во-вторых, социальность рассматриваемых понятий и определяемых ими явлений представлена в социальном характере объектов и социальном характере содержания рассматриваемых явлений индивидуального и группового сознания. Такими объектами являются, прежде всего, социальные объекты, т. е. явления общественной жизни: социальные явления, общественные институты, нормы и правила поведения, различные виды социальной активности и их субъекты – окружающие люди, социальные группы и сам человек как субъект сознания. Поэтому содержанием рассматриваемых социально-психологических явлений – представлений, отношений, намерений и т. д. – выступает субъективное отражение в психике, сознании субъекта различных явлений общественной жизни. В наиболее общем виде результаты этого отражения суть социальные знания – знания о социальных объектах и отношении к этому знанию, а также различные поведенческие образования, выступающие психическими регуляторами социального поведения субъекта.

Универсальной функцией всех рассматриваемых явлений индивидуального и группового сознания является функция регуляции социального поведения. Реализация этой функции раскрывает еще одну линию взаимосвязей психического и социального. Социальные действия и взаимодействия субъектов, регулируемые совокупностью рассматриваемых психических явлений (представлений, установок, отношений), выступают непосредственными событиями общественной жизни, проявлениями социальной активности субъектов, из совокупности которых складывается социальная жизнедеятельность общества. Продукты этой активности, материальные и идеальные, образуют элементы культуры и социальных институтов общества, конкретно-исторические особенности которых содержательно определяются своеобразием социального содержания явлений индивидуального и группового сознания – представлений, установок, отношений и т. п.

Результаты проведенного теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что рас-

сма­три­вае­мые теоретические на­прав­ле­ния и со­дер­жа­ние базовых катего­рий, ле­жа­щих в их ос­но­ве, не про­ти­во­ре­чат, а до­пол­ня­ют друг дру­га. Рас­сма­три­вае­мые в со­во­куп­но­сти, они по­зво­ля­ют бо­лее пол­но и глу­бо­ко ха­рак­те­ри­зо­вать яв­ле­ния ин­ди­ви­ду­аль­но­го и груп­по­во­го соз­на­ния. Пе­ред пси­хо­ло­гической нау­кой сто­ит важ­ная за­да­ча ин­те­гра­ции теоретического и эм­пи­ри­чес­кого зна­ния, на­коп­лен­но­го в ра­мках этих на­прав­ле­ний.

Литература

Агеев В. С. Меж­груп­повое вза­имое­дей­ствие: со­ци­аль­но-пси­хо­ло­гические про­бле­мы. М., 1990.

Балу­хта Д. А. Соци­аль­но-пси­хо­ло­гические фак­то­ры от­но­ше­ния к смене профес­сии (на при­ме­ре эконо­ми­стов): Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пси­хо­л. наук. М., 2006.

Емелья­нова Т. П. Кон­стру­и­ро­вание соци­аль­ных пред­став­ле­ний в усло­виях транс­фор­ма­ции рос­сий­ско­го об­щес­тва. М., 2006.

Журав­лев А. Л. Пси­хо­ло­гия со­вмес­тной дея­тель­но­сти в усло­виях орга­ни­за­ци­он­но-эко­но­ми­чес­ких из­ме­не­ний: Дис. в ви­де на­уч­но­го до­кла­да ... докт. пси­хо­л. наук. М., 1999.

Мин­га­лее­ва Г. А. Кол­лек­тив­ная ус­та­нов­ка в со­вмес­тной дея­тель­но­сти при бри­гад­ной ор­га­ни­за­ции тру­да: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пси­хо­л. наук. М., 1985.

Мя­си­щев В. Н. Про­бле­ма от­но­ше­ний че­ло­ве­ка и ее ме­сто в пси­хо­ло­гии // Во­про­сы пси­хо­ло­гии. 1957. № 5. С. 142–155.

Обо­зов Н. Н. Меж­лич­но­стные от­но­ше­ния. Л., 1979.

Поз­ня­ков В. П. Пси­хо­ло­гические от­но­ше­ния субъ­ек­тов эконо­ми­ческой дея­тель­но­сти. М., 2000.

Соци­аль­но-пси­хо­ло­гическая ди­на­ми­ка в усло­виях эконо­ми­чес­ких из­ме­не­ний / Отв. ред. А. Л. Жу­рав­лев, Е. В. Шо­ро­хова. М., 1998.

Суш­ков И. Р. Пси­хо­ло­гия вза­и­мо­от­но­ше­ний. М., 1999.

Шихи­рев П. Н. Со­вре­мен­ная соци­аль­ная пси­хо­ло­гия. М., 1999.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЕНОМЕНА ЛАТЕНТНОЙ ФУНКЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ

Ю. В. Сиягин (Москва), И. В. Калинин (Ульяновск)

Постановка проблемы

В на­сто­ящий мо­мент в управ­лен­ческой и по­ли­то­ло­гической ли­те­ра­ту­ре все ча­ще при­зна­ется, что те ре­ко­мен­да­ции, ко­то­рые су­щес­т­во­ют в за­ру­бе­ж­ных ис­точ­ни­ках по от­но­ше­нию к про­цес­су управ­ле­ния рос­сий­скими ор­га­ни­за­ци­ями, ча­сто ока­зы­ва­ются не­со­сто­ятель­ными. Тоталитарный ре­жим привел к пе­ре­хо­ду в латентную, теневую сферу значительной части не только эконо­ми­чес­ких и по­ли­ти­чес­ких струк­тур в го­су­дар­ствен­ном ма­сшта­бе, но и це­ло­го ком­плек­са пси­хо­ло­гических обра­зо­ваний на уровне от­дель­но взя­то­го че­ло­ве­ка. Па­ра­докс дан­ной си­ту­а­ции за­к­лю­ча­ется в том, что ли­бе­ра­ли­за­ция ре­жима, по­сле­до­вав­шая по­сле раз­ру­ше­ния ком­му­ни­стической иде­о­ло­гии, не привела к вы­хо­ду из латентной сферы пси­хи­ки да­же ма­ло­й ча­сти то­го, что по­зво­ля­ло че­ло­ве­ку со­вет­ско­го пе­ри­ода вы­жи­вать в усло­виях сложившегося ре­жима. Скла­ды­ва­ется та­кое впе­чат­ле­ние, что ука­зан­ные латентные обра­зо­вания уже не обес­пе­чи­ва­ют аде­кват­но­го су­щес­т­во­вания ин­ди­ви­да на уровне груп­пы, ор­га­ни­за­ции, го­су­дар­ства, а ино­гда ли­бо всту­па­ют с окру­жа­ющей дей­стви­тель­но­стью в про­ти­во­ре­чие, ли­бо пол­но­стью бло­ки­ру­ют пред­став­лен­ные в ней по­зи­тив­ные ме­ха­низ­мы. По­э­то­му обра­ще­ние к дан­ной про­бле­ма­ти­ке в ра­мках на­сто­ящей ста­тьи яв­ля­ется ак­ту­аль­ным и пер­спек­тив­ным.

Подход к феномену «латентной функции» организации в работах зарубежных авторов

Для рас­смот­ре­ния фено­мена латентности в усло­виях ор­га­ни­за­ци­он­но­го по­ве­де­ния сле­ду­ет опре­де­лить сле­ду­ющие по­ня­тия: «функ­ция», «латентность», «латентная функ­ция ор­га­ни­за­ции».

Анализируя термин «функ­ция», Р. Мер­тон (Мер­тон, 1994) вы­де­ля­ет 5 его зна­че­ний:

1. Функ­ция как не­ко­то­рое пуб­лич­ное со­бра­ние или праздничное меро­прия­тие, обычно вклю­ча­ющее ка­кие-ли­бо це­ре­мо­ни­аль­ные мо­мен­ты («Мэр не под­дер­жи­ва­ет об­щес­твен­ную функ­цию»).
2. Функ­ция как профес­сия, т. е., по М. Ве­бе­ру, «спо­соб спе­ци­а­ли­за­ции, спе­ци­фи­ка­ции и ком­би­на­ции функ­ций ин­ди­ви­ду­ума в той ме­ре, в ка­кой этот спо­соб обес­пе­чи­ва­ет ему по­сто­ян­ную воз­мож­ность по­лу­че­ния до­хода или при­бы­ли» (Weber, 1947, с. 230).
3. Функ­ция как дея­тель­ность, ко­то­рая вхо­дит в обя­зан­ности че­ло­ве­ка, за­ни­ма­юще­го не­ко­то­рое соци­аль­ное по­ло­же­ние, или, на­о­бо­рот, со­во­куп­ность обя­зан­ностей, свя­зан­ных с не­ко­то­рой долж­но­стью или по­ли­ти­ческой по­зи­цией.
4. В ма­те­ма­ти­ке – это пе­ре­мен­ная, рас­сма­три­ва­емая в от­но­ше­нии к одной или бо­ль­ше­му чис­лу

других переменных, через которые она может быть выражена, и от значения которых зависит ее собственное значение.

5. В биологии под функцией понимают жизненные или органические процессы, рассматриваемые с точки зрения того, какой вклад они вносят в сохранение организма.

Несмотря на то, что последнее значение термина возникло под влиянием математического подхода, именно оно, по мнению Р. Мертона, является наиболее адекватным для анализа различных социальных явлений.

В дальнейшем он указывает на две неточности в современном толковании понятия «функция»: (1) тенденцию ограничивать его смысловое содержание только рассмотрением позитивных вкладов, которые вносит то или иное явление (например, религия) в жизнь социума; (2) тенденцию путать субъективную категорию «мотив» с объективной категорией «функция». Первая тенденция требует принятия множественности последствий и их чистого баланса как суммарного результата положительных (функциональных) и отрицательных (дисфункциональных) моментов. Поскольку в любой момент времени явление может иметь как функциональные, так и дисфункциональные последствия, то особую значимость приобретает «чистый итоговый баланс совокупности последствий» (Мертон, 1994, с. 414). Вторая из отмеченных тенденций требует более глубокого понятийного разграничения между случаями совпадения субъективных целей с объективными последствиями и случаями их расхождения. «Явные функции – это те объективные последствия, которые вносят свой вклад в регулирование или приспособление системы и которые входили в намерения и осознавались участниками системы. Латентные функции, соответственно, – те объективные последствия, которые не входили в измерения и не были осознаны» (там же).

Далее Р. Мертон замечает: «В основе разграничения между явными и латентными функциями лежит следующее: первые относятся к тем объективным и преднамеренным последствиям социального действия, которые способствуют приспособлению или адаптации некоторой определенной социальной единицы (индивидуума, подгруппы, социальной или культурной системы); вторые относятся к непреднамеренным и неосознанным последствиям того же самого порядка» (там же, с. 427).

К. Кэмпбелл, критикуя разделение Мертоном явных и латентных функций, формулирует несколько замечаний (Campbel, 1982), причем, с точки зрения автора статьи, только с некоторыми из них отчасти можно согласиться. Поэтому в дальнейшем суждения К. Кэмпбелла в отношении работ Р. Мертона будут сопровождаться комментариями.

Первое замечание связано с тем, что Мертон неявно определяет понятия, используя термины «явный» и «латентный» по-разному: а) как намеренные последствия в сравнении с реальными; б) как поверхностные значения в сравнении с сущностной реальностью.

Комментируя данное высказывание, отметим, что это высказанное в адрес Мертона замечание справедливо. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к уже цитированной работе Р. Мертона (Мертон, 1994). Однако в одной из его более ранних публикаций (см. Тарасов, 1989) подчеркивается, что непредвиденные последствия и латентные функции – не одно и то же. *Латентная функция* есть вид непредвиденного последствия, имеющий для определенной системы функциональный характер. Однако существуют и два других вида непредвиденных последствий: дисфункциональные для определенной системы, которые включают латентные дисфункции, и не относящиеся к системе, на которую они не влияют ни функционально, ни дисфункционально, т. е. нефункциональные последствия (Merton, 1949, с. 105).

Дж. Ритцер (Ритцер, 2002) поясняет, что, согласно Мертону, *нефункции* определяются как последствия, которые не относятся к рассматриваемой системе, например социальные формы, «выжившие» с более ранних исторических времен. Несмотря на то, что в прошлом они могли иметь как положительные, так и отрицательные последствия, в современном обществе эти формы не оказывают значительного влияния (например, «Женское христианское движение терпимости»).

Следует также отметить, что в работах Р. Мертона в явном и скрытом виде содержится целый ряд других параметров (преднамеренные и непреднамеренные; осознанные и неосознанные; наблюдаемые и ненаблюдаемые; следствия исторически прошлых явлений и образованные в настоящем; оказывающие значительное влияние на настоящее и незначительно влияющие и т. д.), которые позволяют построить шкалу глубины латентности, открытую для ее дальнейшей дифференциации по измеряемым уровням.

Таким образом, понятие «нефункции» получает неоднозначное толкование. Из контекста работ Р. Мертона и их интерпретации Дж. Ритцером его можно понять как то, что в плане влияния абсолютно безразлично (или нейтрально) для того или иного последствия, так и то, что обладает влиянием, но либо степень его выраженности незначительна, либо вообще оно не оказывает никакого воздействия.

Второе замечание Кэмпбелла определяется тем, что различие, которое проводит Мертон между явными и латентными функциями, недостаточно используется в современной социологии. Здесь в качестве комментариев следует привести мнение самого Р. Мертона, в котором демонстрирует

ся противоположная точка зрения: «За последнее время разграничение между явными и скрытыми функциями было использовано при анализе межрасовых браков, социальной стратификации, аффективного переживания неудачи, социологических теорий Веблена, распространенных в Америке ориентаций по отношению к России, пропаганды как средства социального контроля, антропологической теории Малиновского, магических образов у индейцев навахо, проблем социологии знания и моды, динамики личности, мер национальной безопасности, внутренней социальной динамики бюрократии и многих других социологических проблем» (Мертон, 1994, с. 428).

Можно допустить, что за период после опубликования работы Р. Мертона (Merton, 1949) и до появления в 1982 г. критической работы К. Кэмбелла (Campbell, 1982) произошло изменение интереса к феномену латентности в американской социологической науке, где на публикации по данной теме не налагалось существенных ограничений. Вполне вероятно, что именно возможность проведения любых исследований в этом направлении с последующей их публикацией, лишение их статуса «секретности» и привели, если верить К. Кэмбеллу, к естественному снижению интереса американских специалистов к проблематике латентности.

Иная ситуация наблюдалась в рамках советского идеологического пространства, где на все исследования, противоречащие по полученным или прогнозируемым результатам официально провозглашаемой точке зрения, налагалось строжайшее вето. Поэтому явления, которые по тем или иным причинам не соответствовали официальной идеологической парадигме, чаще всего рассматривались с точки зрения не беспристрастного научного интереса, а императивной морали или уголовного кодекса. Вполне понятно, что когда идеологические ограничения были сняты, то проблематика латентности в ее социологическом разрезе все чаще стала попадать в фокус внимания отечественных авторов (Волков, 2002), причем не только в ее классическом «мертоновском» варианте, но и в контексте тех вопросов, которые Мертон вполне осознанно в своей работе не сформулировал. Следует напомнить основной вопрос в изучении латентности, согласно его мнению: «Каковы результаты превращения ранее скрытых функций в явные?» При этом, несмотря на его важность, автор не обсуждал этот вопрос в своей основной работе, цитируемой в данной статье.

Метафорический образ соотношения явной и латентной составляющих целесообразно представить следующим образом. Явные процедуры – как верхушку айсберга, наблюдаемую окружающими и составляющую малую часть от того объема, который погружен в воду и невидим для них. Ос-

новную часть подводной части айсберга составляют процедуры, которые можно обнаружить только при наличии определенного «снаряжения» и инструментария, причем такого, который, возможно, только предстоит изобрести.

При этом, возможно, выраженность и соотношение явной и латентной составляющих в практиках различных деловых культур будут разными, аналогично тому, как это изобразил в сравнительном анализе межнационального общения Р. Д. Льюис (Льюис, 2001). Если в качестве примера взять контекст организационной культуры, а не более широкое понятие «деловая культура», как это следует из работы Льюиса, в качестве изображенных айсбергов – не страны, а различные организации, то станет понятно, что соотношение латентной (подводной) и явной (надводной) частей айсбергов будет строго индивидуальным. Это, в свою очередь, ставит на повестку дня проблему исследования различных организационных культур и установления в рамках каждой из них соотношения между явной и латентной составляющими, которые должны различаться по своим коэффициентам при переходе от одной организационной культуры к другой.

Р. Мертон, обращаясь к понятию «латентность», отмечает, что «заимствовал термины „явное“ и „латентное“ у Фрейда, который их использует в другом контексте». При этом следует иметь в виду, что еще Ф. Бэкон говорил о «латентных процессах» и «латентных конфигурациях» по отношению к процессам, которые недоступны для внешнего наблюдения (цит. по: Калинин, 2005, С. 425).

Отметим, что, заимствовав понятия «латентный» и «явный» из исследования Фрейдом бессознательных и сознательных процессов, соотносимых с понятием «мотив», Мертон внес в функциональный анализ субъектный контекст, который, несмотря на все оговорки автора об объективной природе понятия «функция» и нежелании исследовать субъективный фактор, постоянно присутствует в его изложении.

От феномена латентной функции организации к феномену латентной задачи руководителя в работах отечественных авторов

Своеобразным продолжением развития идей Р. Мертона в рамках отечественной организационной науки можно считать подход В. К. Тарасова (Тарасов, 1989), который, рассматривая проблему латентности, с точки зрения организации как субъекта управления, вскрывает механизмы взаимных переходов между латентными и явными структурами организации. Как справедливо замечает автор, когда какой-либо социальный механизм перестает выполнять свои функции, т. е. вносить фактический вклад в устойчивость или адаптивную способность более широкого со-

циального целого, то либо это целое существенно видоизменяется (например, гибнет), либо этот механизм вытесняется другим, отличным от него по содержанию, но вносящим необходимый вклад (в виде суммы явной и латентной функций) в функционирование целого. Это второе явление Тарасов, вслед за Мертоном, называет *функциональным заместителем первого*.

Функциональный заместитель формальной структуры – *латентная (неявная) структура социальной организации*, по существу, свод ее «неписанных законов». От неофициальной части формальной структуры она отличается тем, что ее в принципе нельзя узаконить, поскольку, стань она явной, возникло бы противоречие между нею и формальной структурой или между нею и правовой структурой. Разрешение этих противоречий породило бы возникновение новой формальной и новой латентной структур.

Рассматривая далее фазы развития социальной организации, с точки зрения динамики ее явной и латентной фаз, В.К. Тарасов подчеркивает, что по мере того, как формальная структура вытесняется латентной, она все больше утрачивает способность выполнять свою явную функцию, что, в свою очередь, снижает ее «прогностические» способности. Например, в формальную структуру перестают вносить изменения, поскольку на нее все равно не ориентируются. Это ведет к возникновению лавинообразного процесса с положительной обратной связью, в связи с чем социальная организация переходит из формальной фазы развития в латентную.

Если формальная структура хорошо справляется со своей латентной функцией, то латентная структура отсутствует. Управление социальной организацией, осуществляемое путем внесения изменений в формальную структуру, весьма эффективно. Применение новых методов и техники управления, организационных и правовых нововведений, научной организации труда и т. п. не вызывает принципиальных затруднений, если их положительный эффект очевиден. Организация обладает высокой управляемостью, саморегуляцией на низком уровне; инициатива снизу строго контролируется.

При переходе в латентную фазу формальная структура практически полностью вытесняется латентной; с документами, фиксирующими формальную структуру организации, никто из работников незнаком (за ненадобностью). Внесение изменений в формальную структуру не имеет смысла, так как сводится к корректировке никому не нужных и не известных бумаг. Любые новшества внедрить крайне затруднительно. Саморегуляция господствует над управляемостью, сводя все попытки изменений к сохранению «статус кво». Любой пересмотр существующего порядка возможен только «с позиции силы», а не права. Личные вза-

имоотношения работников оказываются определяющими в их совместной деятельности, которая может выливаться как в формы делового сотрудничества, так и саботажа, более того, во взаимное вредительство.

Обе эти фазы являются крайними состояниями, неэффективными с точки зрения развития социальной организации. Как правило, латентная фаза сменяется формальной с приходом нового компетентного руководителя предприятия или государства. Если руководитель оказывается недостаточно сильным, латентная фаза продолжается. Как исключение может возникнуть такой подъем всеобщего недовольства низкой эффективностью латентной фазы, что даже слабому руководителю удастся перевести объект управления в формальную фазу.

Переход в формальную фазу также протекает лавинообразно: стоит появиться одному формальному правилу, неукоснительное соблюдение которого обеспечивается системой санкций (а значит, и прогноз формальной структуры оказывается достаточно надежным), как разрушается система социальных ожиданий, основанная на латентной структуре. Новые формальные правила начинают выполняться, даже будучи еще не подтвержденными системой санкционирования. Однако эта легкость введения новых формальных правил может и подвести. С одной стороны, если кредит доверия к ним не подкрепляется в дальнейшем системой фактического санкционирования, происходит возврат к латентной фазе. Это означает, что руководитель все же оказался недостаточно эффективным. С другой стороны, если новые формальные правила, поддержанные реальным санкционированием, наберут «критическую массу», при которой формальная структура выполняет свою латентную функцию, работники сами оказываются заинтересованными поддерживать эффективное правотворчество руководителя (Тарасов, 1989).

Такое подробное освещение подхода В.К. Тарасова в рамках настоящей статьи вызвано тем, что эта одна из немногих работ в отечественной науке, в которой данная проблема рассматривается применительно к организации. Выйдя в свет в 1989 г., она нашла адекватный отклик лишь у ограниченного круга ученых-психологов, хотя и не осталась незамеченной практиками-руководителями.

Отметим еще один немаловажный момент. Если речь идет об организации, то следует иметь в виду, что сам термин «*организация*» полисемантичен по своему определению. Здесь можно усмотреть, как минимум, три смысла:

1. Учреждение (или структура), обладающее юридическим статусом, имеющее определенное материализованное воплощение в виде зда-

ния, конкретного территориального размещения, а также материальных (в виде оборудования), личностных и интеллектуальных ресурсов и их носителей.

2. Процесс упорядочивания чего-либо в определенную последовательность, сопровождающийся синергетическим эффектом.
3. Результат процесса упорядочивания.

Каждое из указанных содержаний организации может быть интерпретировано в терминах как явных, так и латентных функций, позволяя, в свою очередь, рассмотреть понятие «латентная функция организации» сквозь призму не только конечного результата, но и процессуальной стороны.

По силе своего влияния на организацию латентные составляющие могут превосходить их «явные» воплощения, иногда полностью блокируя или сводя на нет результативность организации. Следовательно, рассматривать «явные» практики (например, «отбор» кадров) в качестве единственных, требующих совершенствования, рассчитывая на то, что они являются современным адекватным функциональным заместителем латентных образований различного рода (например, практики «подбора» ближайшего окружения) (Деркач, Калинин, Синягин, 1999; Калинин, 2005; Калинин, Синягин, 2005; Синягин, 1996), в рамках российской действительности, на наш взгляд, не вполне оправданно.

Интерес к обсуждению проблемы латентности связан с амбивалентностью самого понятия «латентность» (скрытость), которую нельзя обнаружить, если прибегнуть только к анализу его буквального значения. Остается неясным, во-первых, насколько такое сокрытие осознанно (преднамеренно или непреднамеренно оно осуществляется), во-вторых, каков характер сокрытия (скрывает или скрывается).

Если в качестве анализируемой инстанции брать интраиндивидуальный контекст лишь одного субъекта подбора, например руководителя, то весьма уместным для иллюстрации латентности представляется модель «окна Джогари» (см. Рудестам, 1998).

В соответствие с этой моделью, представления человека о себе включают четыре области:

1. Область, названная «ареной», соответствует общим понятиям, которые осознаются и самой личностью, и окружающими.
2. «Слепое пятно» содержит то, что о личности известно другим, но сама она не сознает, например, склонность брать на работу людей определенного типа или же поступать только в соответствии со своими интересами, не учитывая мнений других.
3. То, что известно о мотивах подбора только самой личности подбирающего, но неизвестно другим, содержится за «фасадом», в «скрытой

области» – это, например, тайные интрижки, страх перед начальством, а также все то, чем еще не удалось поделиться с другими за недостатком времени (отличная оценка на экзаменах, к примеру).

4. То, что не известно о личности ни ей самой, ни другим, находится в «неведомом» – например, это еще не проявившиеся способности, а также потенциальные возможности развития.

В рамки данного подхода удачно вписывается точка зрения Ю. Зотовой (Зотова, 1999), которая, опираясь на общий подход к латентным образованиям (структурам, функциям, последствиям, процедурам) внутри организации, содержащийся в концепции Ю. В. Синягина (Синягин, 1996, 1996а), обращается к феномену латентных задач, реализуемых руководителями различного уровня в процессе взаимодействия с консультантом по организационному развитию. Согласно указанной точке зрения, латентные задачи можно разделить на три группы.

К первой группе относятся *осознанные, но за таиваемые задачи*. Если вспоминать историю России, особенно ее советский период, можно заметить, что решение личных задач в рамках «должности» относилось к явлениям, которые общество осуждало. Негативно оценивалось даже такое проявление, как мотивация достижения в профессиональной сфере; «карьера» и «карьерист» были нарицательными словами. До настоящего времени, и не только в нашей культуре, существует правовой термин «использование служебного положения». Люди всегда сознательно или неосознанно решали задачи, связанные с собственными интересами на рабочем месте, но тщательно это скрывали, маскируя общественной или другой необходимостью.

Во вторую группу входят *неосознанные латентные задачи* руководителя. Можно предположить, что к случаям такого рода относится компания по возделыванию кукурузы в период руководства страной Н. С. Хрущева или передача Крыма в ведомство Украины. Данные решения могут быть рассмотрены как логически обоснованные, с выраженным аффективным компонентом чувства «любви» к малой родине. При диагностике этих задач сопротивление может быть минимальным, так как, если обратиться к терминологии Фрейда, они существуют *на уровне предсознательного*, тогда как задачи первой группы сопровождаются осознанным внутренним сопротивлением.

Задачи третьей группы – *неосознаваемые* – существуют на уровне бессознательного и требуют более серьезного вмешательства в процесс их решения личностью.

Как совершенно справедливо замечает Ю. Зотова (Зотова, 1999), специфика латентных задач

такова, что существует возможность рассматривать их как инварианты, которые так или иначе преломляются в явных задачах, при решении которых необходимо учитывать латентные и собственные задачи руководителя. На основе данных, полученных посредством различных источников, могут быть определены задачи, которые ставит перед организацией в целом и консультантом в частности руководитель, а также сформулировать гипотезы о его собственных латентных задачах, которые он пытается решить при постановке явных.

Очевидно, что указанные выше три типа латентных задач, полностью укладываясь во 2-й, 3-й и 4-й квадранты «окна Джогари», являются помощью для специалистов по организационному консультированию в плане установления не декларируемой, а реальной картины организационной действительности.

С точки зрения автора статьи, в самое ближайшее время можно ожидать подъема интереса к исследованию организационного, группового и персонального уровней латентности, что приблизит психологическую науку к обсуждению проблемного поля тех «фигур умалчивания», которые считаются «само собой разумеющимися», а потому и не изучаются.

Литература

Волков В. Силовое предпринимательство. СПб.–М., 2002.

Деркач А. А., Калинин И. В., Синягин Ю. В. Стратегии подбора и формирования управленческой команды. М., 1999.

Зотова Ю. Д. Латентная задача руководителя как фактор выбора консультационной стратегии // Управленческая акмеология: теоретические и прикладные проблемы: Межвузовский сборник научных работ / Под ред. А. А. Деркача, Ю. В. Синягина, И. В. Калинина. Ульяновск, 1999.

Калинин И. В. Подбор субъектами политической деятельности своего ближайшего окружения как интересубъектный феномен // Актуальные проблемы региональной социологии: политическая осень 2004: Материалы IV научно-практической конференции / Ред. кол.: Е. И. Морозов, Н. В. Дергунова, Е. П. Займалин, О. В. Шиняева. Ульяновск, 2005. С. 35–40.

Калинин И. В., Синягин Ю. В. Латентная составляющая управленческой деятельности политика и бизнесмена как объект психолого-акмеологического исследования // Актуальные проблемы региональной социологии: политическая осень 2004: Материалы IV научно-практической конференции / Ред. кол.: Е. И. Морозов, Н. В. Дергунова, Е. П. Займалин, О. В. Шиняева. Ульяновск, 2005. С. 84–94.

Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М., 2001.

Мертон Р. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В. И. Добренкова. М., 1994. С. 379–448.

Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-ое изд. СПб., 2002.

Рудестам К. Групповая психотерапия СПб., 1998.

Синягин Ю. В. Руководитель организации и его команда (теоретическая модель). М., 1996.

Синягин Ю. В. Психологические закономерности формирования руководителем своего окружения в организации. М.–Ульяновск, 1996а.

Тарасов В. К. Персонал-технология: отбор и подготовка менеджеров. Л., 1989.

Campbel C. A. Dubious Distinction? An Inquiry into the Value and Use of Merton's Concepts of Manifest and Latent Function // American Sociological Review. 1982. № 47. P. 29–44.

Merton R. K. Manifest and Latent Functions // Social Theory and Social Structure. N. Y., 1949. P. 78–138.

Weber M. Theory of Social and Economic Organization. London, 1947.

ОСОБЕННОСТИ, СВОЙСТВА И МЕСТО ЛИЧНОСТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СИСТЕМЕ ДРУГИХ ПРОСТРАНСТВ ЧЕЛОВЕКА

И. А. Соина (Москва)

Постановка проблемы

Человек в процессе своей жизнедеятельности включен во множество одновременно существующих форм и видов пространственно-временных систем, под влиянием которых происходит его развитие как индивида и как личности. Поиски и изучение различных форм пространственной

организации социальной и психической жизни человека, несмотря на всю их сложность, всегда будут одними из актуальных задач науки как в настоящем, так и в будущем.

Различными философскими школами пространство понимается как форма бытия, но, являясь общефилософской категорией, оно стано-

вится объектом изучения многих конкретных дисциплин, и значительное число проблем в современной науке может быть решено с позиций этой категории.

Согласно современным представлениям, следует говорить о множественности видов пространственно-временного континуума, каждому из которых соответствуют специфические формы организации материи и хода временных процессов, особенности взаимодействия объектов. По мнению С. Л. Рубинштейна, разные пространственные категории соотносятся с различными уровнями человеческого бытия: «пространство выступает как пространство физико-химических процессов, пространство организмов (В. И. Вернадский) и „пространство“ человеческой жизни» (Рубинштейн, 2003). При этом функционирование пространственных систем подчинено определенным закономерностям, каждая из которых, в свою очередь, обладает рядом отличительных особенностей.

Целью данной работы явилось выявление общих свойств и закономерностей, характеризующих любое пространство, а также частных свойств, присущих отдельным видам пространственных систем, в том числе социально-психологическому пространству, место которого среди других пространств человека необходимо определить.

Качественное многообразие пространств жизнедеятельности человека

Вслед за классиками (П. Сорокин, П. Бурдьё, Э. Богардус, Г. Зиммель, К. Левин и др.) современные исследователи уделяют большое внимание изучению пространств жизнедеятельности человека. В последнее время, наряду с традиционно находящимися в сфере научных интересов социальным, политическим, экономическим, образовательным, семейно-бытовым (А. И. Барзыкина, С. К. Бондырева, Ю. М. Забродин, С. В. Режеп, А. В. Сперанский, Д. В. Сухоруков), активно изучаются также информационное, коммуникативное, ценностное, духовное, бытийное, жизненное, психологическое и другие виды пространств (А. В. Бурмистрова-Савенкова, А. Л. Журавлев, В. Е. Клочко, А. Б. Купрейченко, О. И. Муравьева, С. К. Нартова-Бочавер, И. А. Соина, О. Ф. Филимонова и др.).

Как показал анализ литературы по данной теме, некоторые исследователи, изучая отдельное, конкретное пространство, связывают его с уровнями организации бытия, в соответствии с которыми выстраивают иерархическую структуру пространств (Аникаева, 2001; Сухоруков, 2002), или рассматривают пространственные формы, выделяя некоторые аспекты человеческой реальности, представленной тремя уровнями: онтологическим, социальным и социально-онтологическим (Пушкарева, 2004).

При этом отдельные пространства включают в себя «реалии неорганической природы, биологических закономерностей и общественно-экономических тенденций, затрагивая социально-психологические и духовные аспекты». Так, «социальное пространство... соединяет в себе характеристики различных реальных комплексов», и его можно представить «как разновидность наиболее высокого порядка... как аналитический унификатор» (Сухоруков, 2002).

По нашему мнению, учитывая существование большого множества разнокачественных пространств, представляется крайне сложным определить место каждого из них в уровневой структуре в соотношении с другими пространствами жизнедеятельности человека. Во-первых, компоненты названных пространств, каждое из которых существует реально или виртуально, например в виде мысленного образа, имеют различную природу. Во-вторых, отдельные компоненты могут являться составной частью одновременно двух (или более) видов пространств, которые в этом случае сосуществуют, частично взаимодействуя друг друга (Соина, 2007). Таким образом, рассматривая большое качественное разнообразие видов пространств, представляется более правильным говорить не об их уровневой, а о системной организации.

В данном случае принимается во внимание тот факт, что каждый вид пространства может иметь собственную уровневую организацию. Так, например, говоря о социальном пространстве ученического класса, школы (А. В. Сперанский), о городском социальном пространстве (Е. Н. Заборова), социальном пространстве региона, общества и т. д. (Т. Т. Байцаев, Б. В. Сорвилов), исследователи имеют в виду все более сложные системы с их атрибутами и новыми видами взаимодействий и отношений иерархии. При этом более сложные формы организации надстраиваются в процессе развития над более простыми, не исключая эти последние, а включая их в себя, как и соответствующие им формы движения.

«Пространство» и «среда»: различия и пересечения

Пространство каждой системы не замкнуто, а непрерывно переходит в пространство другой системы. Это свойство принципиально отличает «пространство» от «среды». Среду (социальную) определяют как совокупность условий и влияний (Маркович, 1996), обстоятельств, окружающую индивида обстановку (Слободчиков, 1996)¹. Таким образом, среда, как и пространство чело-

¹ Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Выступление на пленарном заседании I-й российской конференции по экологической психологии (Москва, 1996).

века, охватывает комплекс факторов: природных (физических, химических, биологических) и социальных (Ясвин, 2001). Видимо, поэтому понятия «среда» и «пространство» (социальное, психологическое, образовательное и др.) нередко употребляются как синонимы. Однако, несмотря на сходные признаки, различия между ними весьма существенны. Окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий, определяемые как среда, включают отношения как связь людей друг с другом, однако не в столь полном объеме, как это представлено, например, в социально-психологическом пространстве.

В отличие от пространства, среда характеризуется своими границами. Но, ограничивая, она одновременно может формировать средовые пространства личности или группы (учебное, трудовое, досуговое и т. д.), причем функции этих пространств определены не только формирующей их средой. Так, А. В. Бурмистрова-Савенкова считает, что личность, переживающая потребности в самоактуализации, в выстраивании аутентичного бытия, проявляет свои возможности и реализует «направленность „Я“ на экспансию в переустройстве пространств объективной реальности, которые в результате становятся пространствами бытийности личности, ее продолжением и частью» (Бурмистрова-Савенкова, 2006, С. 48). Таковыми, по мнению автора, становятся: «пространство организмических явлений, пространство предметов и событий среды, пространство поведенческих паттернов» (там же), под которыми понимается пространство «сложившихся в культуре способов оперирования в предметно-пространственной среде» (там же). Данный подход к рассмотрению отдельных бытийных пространств, по нашему мнению, придает им некоторое сходство с «фазовыми пространствами», по терминологии К. Левина (Левин, 1996), но при этом дает аргументированное основание для использования понятия «пространство» как более приемлемого, чем «среда».

Свойства пространства

В большинстве исследований среда описывается как преимущественно статичное, пространство же – как *динамичное явление*. Кроме динамичности, к общим свойствам относятся присущие пространству *связность, единство прерывности и непрерывности*. Пространство как форма сосуществования материальных объектов и процессов характеризуется протяженностью, структурностью, взаимодействием всех элементов в системах (Филимонова, 2003). При этом протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов, предполагает возможность увеличения или уменьшения их общего числа, величины связывающей их дистанции,

что также обуславливает динамичность, изменчивость пространства.

Теоретический анализ отдельных работ по данной теме (Добренков, Кравченко, 2000; Соина, 2007; Сперанский, 1998; Филимонова, 2003) позволяет выявить как общие, фундаментальные свойства пространства, так и частные, присущие отдельным его видам. Например, утверждается, что пространство, в котором существует человек, является физически и социально обозначенным и сконструированным. Следует отметить, что названные свойства присущи не всем пространствам, связанным с человеком. Так, виртуальное пространство не может считаться физически обозначенным, а окружающее нас физическое пространство не является сконструированным, ибо подвластно объективным, не зависящим от человека законам. Зато пространства, относящиеся к категории символических, безусловно, отличаются свойством конструируемости. Элементы в таком пространстве перемещаются, сталкиваются, притягиваются и совершают прочие действия. При этом у них есть одно свойство, которого нет у элементов физического пространства, – свойство «вездесущности» (Бурдые, 1993), т. е. способности одновременно находиться в двух разных местах (Добренков, Кравченко, 2000).

Фундаментальным элементом пространства выступает его *субъект*, который, по мнению А. В. Сперанского, имеет все признаки субъективности, выдвигаемые научной философией, и может влиять на само пространство через формирование его элементов (Сперанский, 1998). В данном случае обнаруживаются свойственные ему активность и избирательность, наиболее ярко проявляемые при конструировании личностного социально-психологического пространства (Журавлев, Соина, 2007).

Следующее свойство, о котором упоминают исследователи (Бурдые, 1993; Добренков, Кравченко, 2000), – «*соотносительная позиция элементов* (в физическом пространстве – объектов; в социальном пространстве – социальных агентов, в социально-психологическом – значимых других и т. д.) *по отношению к местам или позициям, занимаемым другими элементами* (выше, ниже, рядом, между и т. п.). Существенное отличие состоит в том, что их рядоположенность в одних пространствах (например, физическом) – зримая, а в других (социальном, психологическом и др.) – мыслимая (Добренков, Кравченко, 2000).

Соотносительная позиция элементов в структуре некоторых пространств связана с их значимостью. В отдельных случаях именно значимость элементов пространства является системообразующим фактором, определяющим их объединение в систему. Так, в социальном пространстве важной мерой может стать социальная значимость, а в социально-психологическом пространстве – психо-

логическая значимость, включающая то, какое значение для личности (реальное или мыслимое, желаемое или ожидаемое) имеет конкретный выбор, каким личностным смыслом наполнены связи и что в них для субъекта формирования пространства имеет особую ценность. Таким образом, значимость – интегральный феномен, рассматриваемый как единство перечисленных составляющих: значения, смысла и ценности, – является ведущим, хотя и не единственным, основанием и мерой личностного социально-психологического пространства.

Среди существенных компонентов и измерений в пространстве выступает дистанция, отделяющая место от других мест-позиций (физическая и социальная), или указывающая степень близости к объекту (например, психологическая дистанция) в разных пространствах (Соина, 2007).

Следующими параметрами выступают характеристики *системы связей элементов в пространстве*. Они могут отличаться по силе, направленности, иметь разную эмоциональную окраску, а по своей значимости даже одинаково устойчивые связи могут быть существенны или малосущественны и т. д. Эти и некоторые другие параметры, как можно предполагать, определяют метрику пространства.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что имевшие давнюю историю представления о трехмерности пространства уступают место современным воззрениям, определяющим каждое изучаемое пространство как *многомерное*. Уже Питирим Сорокин, описывая социальное пространство, утверждал, что, в отличие от трехмерного Евклидова, оно многомерно, поскольку «существует более трех вариантов группировки людей по социальным признакам, которые не совпадают друг с другом (группирование населения по принадлежности к государству, религии, национальности, профессии, экономическому статусу, политическим партиям, происхождению, полу, возрасту и т. п.). Оси дифференциации населения по каждой из этих групп специфичны и не совпадают друг с другом» (Сорокин, 1992, с. 300). Предполагая, таким образом, разнокачественность осей в любом многомерном пространстве, можно отметить, что N-мерность характеризует и физическое пространство, если рассматривать его абстрактно, прибавив к трем независимым величинам (x, y, z) четвертую – время (Философская энциклопедия, 1970). Другие параметры могут указывать на какое-либо свойство: плотность, температуру, массу и т. д.

В ходе анализа были рассмотрены не все, а лишь некоторые пространственные характеристики. Тем не менее, на данном этапе работы уже можно предположить, что пространства, находящиеся в системной взаимосвязи, но выполняю-

щие разные функции, принципиально отличаются от среды и характеризуются как общими, так и частными, специфичными, присущими только им свойствами, обусловленными компонентной структурой и особенностями пространственной организации. При этом дифференциация отличительных свойств и других характеристик конкретных видов пространства должна осуществляться применительно не только к разным уровням, но и к различным сферам, разным способам существования личности. В связи с этим была поставлена задача определения места изучаемого нами социально-психологического пространства среди других пространств жизнедеятельности человека.

Социально-психологическое пространство

«Социальный мир можно представить в виде многомерного пространства, сконструированного в соответствии с принципами различения и распределения совокупности активных свойств, „способных придавать его владельцу силу и власть“ (Бурдые, 1993) в этом пространстве» (Шматко, 2001, с. 15). Основываясь на многомерном распределении социальных различий и измерении социальных дистанций, Н. А. Шматко рассматривает пространство различий между активными свойствами индивидуальных и коллективных агентов как базовое *социальное пространство*. Социология стремится отразить в схеме социального пространства объективацию социальных отношений, которые, будучи интериоризированы, усвоены, «интерпретированы агентами и превращены в практические схемы, в том числе, и в схемы социального восприятия этих отношений», становятся позициями социального пространства (там же, с. 17). Таким образом, социальное пространство, несмотря на всю сложность его структуры, определено социальными отношениями, институционализированными социальными позициями, зафиксированными в «легитимных или юридически закрепленных» статусах и ролях (Шматко, 2001).

В работах К. Левина жизненное пространство представлено не как мир объектов, а как субъективная реальность, влияющая на поведение человека. Мир каждого индивида он определял как динамическое жизненное пространство, состоящее из «областей, представляющих все состояние дел, цели, объекты, желания, поведенческие тенденции и т. д., подходящие человеку» (Левин, 2000, с. 78). К. Левин следует принципу «представления в жизненном пространстве всего того, что оказывает влияние на поведение в это время» (там же, с. 78), и не считает его частью тех сегментов физического или социального мира, которые не оказывают влияния на жизненное пространство человека в данный момент.

Близко к жизненному пространству, частично включаясь в него, располагается психологическое пространство, которое представляется С. К. Нартовой-Бочавер как «субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека» (Нартова-Бочавер, 2005, с. 98). В отличие от личностного социально-психологического пространства, психологическое пространство, согласно мнению автора, включает не только социальные и психологические явления (социальные привязанности, установки), но и комплекс физических явлений, «с которыми человек себя отождествляет (территория, личные вещи и др.)» (там же, с. 98–99). С одной стороны, она считает, что «психологическое пространство можно рассматривать и как устойчивую характеристику личности, и как ее состояние», с другой – утверждает, что «психологическое пространство, которое человек ощущает как свое, позволяет ему обособиться, отграничиться от мира предметов, социальных и психологических связей, представляющих среду его жизнедеятельности» (там же, с. 101–102).

Однако человек, находясь в социальной среде, постоянно вступает в новые системы связей, попадает в новые социальные условия, не всегда стремясь при этом обособиться от них. Личность очень избирательно относится и к условиям его социальной среды, и к людям, одни из которых становятся для нее субъективно значимыми (хотя она себя с ними может не отождествлять), а другие, несмотря на интенсивность контактов с ними, их высокую статусную позицию и даже то, что они являются «своими», могут не иметь для личности большой ценности. Они также могут не включаться в пространство выделяемых значимых связей и отношений, пронизанных ее жизненными смыслами, значениями и ценностями – в личностное социально-психологическое пространство, формируя которое личность реализует свою субъектность.

Попытка разработки интегральной модели психологических пространств существования человека была предпринята О. И. Муравьевой. Психологическое существование человека, считает автор, разворачивается в четырех базовых пространствах: витальном, функционально-ролевом, самоактуализационном и духовном (Муравьева, 2004).

В. Е. Клочко анализирует различные психологические пространства: «жизненный мир», «модальный мир», «ментальное пространство» «жизненное пространство», «внутренний мир», «смысловое поле», «эмоционально-волевою сферу», «интеллектуальную сферу» и т. п. При этом он пытается определить, в каком случае можно говорить о мифологемах, научных метафорах, а в каком – о действительном пространстве человека, не учитывая которое нельзя решить проблему ре-

альности и действительности человеческого бытия (Клочко, 2002).

Соотношение субъекта и объекта в их взаимодействии может рассматриваться как представленное в сознании, так и реально существующее. Так, объективное и субъективное, реальность и метафора соединяются воедино в социально-психологическом пространстве, функции, характеристики, компонентный состав и процесс формирования которого в настоящее время еще практически не изучены, а подходы к его исследованию находятся на стадии становления.

Социально-психологическое пространство, представленное в виде различных систем, можно изучать через задающие его феномены и параметры: пространство намерений и целей; пространство отношений и позиций; пространство взаимосвязей и взаимозависимостей. А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко описывают пространство через его структуру, функции и их значимость для субъекта (Журавлев, Купрейченко, 2006). Социально-психологическое пространство человека, по мнению авторов, – это сформированная субъектом система позитивно или негативно значимых социальных объектов или явлений (включая его самого), занимающих конкретные позиции в структуре, находящихся в специфических связях и отношениях друг с другом и выполняющих некоторые функции или роли в соответствии с определенными нормами, правилами, стандартами и закономерностями.

Разница в подходах и точках зрения только подчеркивает сложность, многомерность и многофункциональность изучаемого феномена.

При этом необходимо отметить, что социально-психологическое пространство характеризуется не только *структурностью*. Ему свойственна *динамичность, протяженность, конструируемость* (Философская энциклопедия, 1970). В нем возможны изменения характеристик связей составляющих элементов, их числа, взаимного расположения и качественных особенностей.

В нашей работе мы используем понятие «личностное социально-психологическое пространство», под которым понимаем выделяемое сознанием пространство субъективно значимых психологических отношений, связывающих личность с ее референтным (значимым) окружением (представленным совокупностью элементов ее пространства), расположение которого в пространственной системе координат определяется оценками, представлениями, ожиданиями и предпочтениями личности (Соина, 2007).

Значимость, как один из основных компонентов личностного социально-психологического пространства, включает личностную значимость идеалов и возможностей, потребностей и желаний, стремлений и перспектив и т. п. Критерии, которыми руководствуется конкретная

личность при выборе значимых других, позволяют ей выделять тех, *кто* (другой) и то, *что* (событие, явление или объект, связанные с включаемым в свое пространство другим) *имеют для нее особое значение* (реальное или мыслимое) и/или представляют наибольшую ценность, а также соответствуют личностным смыслам, положенным в основу данного отношения и конкретного выбора. Три перечисленных составляющих – значение, смысл и ценность – *интегрированы в одной категории «значимость»*, которая является ведущим, но не единственным основанием и мерой личностного социально-психологического пространства.

Социально-психологическое пространство – многоаспектное явление, и сущность его заключается в том, что человек одновременно включен в различные его виды и находится на различных уровнях. Так, наряду с личностным, он существует в групповом социально-психологическом пространстве, которое может интерпретироваться как система систем (или надсистема), интегрирующая социально-психологические пространства членов группы (Журавлев, Соина, 2007). Группа при этом может выступать как «совокупный субъект» (Б. Ф. Ломов), который обладает системой качеств, несводимых к сумме качеств индивидов, входящих в данную группу, что необходимо учитывать при изучении структуры группового пространства. Изучение совокупности элементов, связей между ними и того целого, что оказывает влияние на них, а также процесса формирования группового социально-психологического пространства и других аспектов – предмет исследования при разработке этой перспективной проблемы.

Актуальны и значимы также исследования проблемы пространственных границ. Они касаются вопросов их построения, четкости/диффузности, открытости/закрытости и т. п. Кроме того, представляет интерес изучение смещения существующих границ в разные периоды жизни человека и при изменении социальной ситуации развития, а также многих других феноменов, связанных с особенностями формирования и структурной организации или реорганизации разных пространств жизнедеятельности человека.

Так, при рассмотрении процесса реорганизации личностью бытийного пространства с целью создания аутентичного бытия, в качестве одной из важнейших характеристик выделяется сохранность границ. Процесс регуляции границ («прайваси» – *privacy*) «направлен на достижение субъективного или желаемого уровня открытости/закрытости данного пространства в каждой отдельно взятой ситуации» (Бурмистрова-Савенкова, 2006, с. 66).

При изучении суверенности психологического пространства С. Н. Нартова-Бочавер рассматривает категорию приватности, определяемую как «присвоение чего-то в личное пользование, т. е. выде-

ление своего, личного из общего или „ничейного“, и тесно связанные с ней вопросы пространственных границ („прочности“, „слабости и укрепления границ“)» (Нартова-Бочавер, 2005, с. 101). Таким образом, психологическое пространство, в понимании автора, «поддерживает личностную автономию» и, скорее, отделяет человека от окружения, делая его суверенным (там же, с. 105).

Социально-психологическое пространство (как личностное, так и другие виды, несмотря на различия в их структуре, компонентном составе и т. п.), напротив, представляет собой пространство отношений, связывающих личность с другими индивидами или социальными группами, включенными в ее пространство, часть из которых существует лишь в сознании, например, в виде мысленного образа. Обладая относительно устойчивой структурой, оно, тем не менее, довольно пластично и, в отличие от бытийного пространства, характеризуется проницаемостью, прозрачностью, а нередко и размытостью границ, определяемых сознанием.

Принципы и особенности формирования пространств также различны и связаны с функциональными характеристиками их элементов, системными связями пространств в целом и т. п. Так, любому социально-психологическому пространству свойственна протяженность, конструируемость и другие свойства, а личностное пространство вместе с тем характеризуется еще и большой динамичностью. При этом изменения характеристик взаимосвязей составляющих его элементов – их количества, взаимного расположения и качественных особенностей – осуществляют-ся в соответствии с намерениями личности. Поскольку личностное социально-психологическое пространство представляет собой систему, формируемую социальными, психологическими и личностными компонентами, в нем отражены фрагменты взаимодействия личности с социальным миром, людьми, условиями и ситуациями – объективные обстоятельства, которые преломляются на уровне значения, смысла, личностных ценностей, определяющих логику жизни человека.

Изучая то, как личность конструирует социально-психологическое пространство, преобразовывая действительность, сознавая при этом необходимость и используя возможность (три модуса, лежащие в его основании), мы фиксируем не социальные или психологические закономерности, сами по себе. Нам важно определить результат соотношения социальной и психологической реальностей, которые включает социально-психологическое пространство и в котором они реализуются.

Заключение

Изучая происходящее в начале третьего тысячелетия стирание различных границ и вовлечение

человека в мировое жизненное пространство, описывая глобализацию экономического, информационного, культурного пространства, отмечая невиданную скорость, с которой изменяется социальное пространство, ученые приходят к правомерному выводу о чрезвычайной востребованности и актуальности исследования проблемы пространств человека. Социально-философское осмысление и психологический анализ современных работ в этой области все больше убеждает в необходимости продолжать и, более того, интенсифицировать научные разработки, направленные на раскрытие специфики различных видов пространств человека.

Одни пространства жизнедеятельности человека структурируются объективно, в том числе существующими социальными отношениями, другие – субъективно – представлениями людей об окружающем мире, третьи, находясь на стыке, включают в себя сочетание и того, и другого факторов. Тем не менее, изучение разных видов пространств данной категории осложнено множественностью взаимосвязей и взаимообуславливаний, разнообразием функций, форм и структур. Однако разработка социально-психологического пространства представляется нам особенно актуальной. Его изучение может прояснить многие вопросы, остающиеся до настоящего времени неразрешенными. Это проблемы отношений и влияний, объяснения поступков и человеческого поведения. С позиций концептуального осмысления социально-психологического пространства, можно по-новому рассмотреть проблемы взросления, становления идентичности (этнической, профессиональной и др.), созревания личности и многие другие.

Литература

Аникаева Т. В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001.

Бурдые П. Социальное пространство и генезис «классов» // П. Бурдые. Социология политики / Пер. с фр. под ред. Н. А. Шматко. М., 1993.

Бурмистрова-Савенкова А. В. Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства. Краснодар, 2006.

Добреньков В. И., Кравченко А. И. История зарубежной социологии. Теория социального пространства П. Бурдые. М., 2000.

Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Некоторые виды социально-психологических пространств самоопределяющегося субъекта // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты: Материалы III Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006. С. 180–181.

Журавлев А. Л., Соина И. А. Субъективная значимость других людей в социально-психологическом пространстве самоопределяющейся личности // К. К. Платонов – выдающийся отечественный психолог XX века: Материалы юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения К. К. Платонова. М., 2007. С. 188–210.

Забродин Ю. М. Психологический анализ структуры отношений и динамики личности в социально-экономическом пространстве // Поликультурное пространство образования: Сборник материалов международной научно-практической конференции. Воронеж, 2005. С. 20–29.

Клочко В. Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность–коммуникация–толерантность. Томск, 2002. С. 30–44.

Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.

Маркович Д. Ж. Социальная экология. М., 1996. С. 14–15.

Муравьева О. И. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах личности // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск, 2004. С. 56–76.

Нартова-Бочавер С. Н. Психологическое пространство личности. М., 2005.

Пушкарева Н. В. Социальная динамика жизненного пространства человека: Дис. ... канд. философ. наук. Саратов, 2004.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир // С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. С. 282–427.

Соина И. А. Социально-психологическое пространство личности и его особенности // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: Материалы IV Национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 286–288.

Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.

Сперанский А. В. Социальное пространство ученического класса: Дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 1998.

Сухоруков Д. В. Социальное пространство: социо-культурный и динамический аспекты: Дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2002.

Философская энциклопедия / Под ред. Ф. В. Константинова. Т. 4, 5. М., 1970.

Филимонова О. Ф. Жизненное пространство человека. Социальные проблемы понимания: Дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2003.

Шматко Н. А. Практические и конструируемые социальные группы: деятельностно-активистский подход. Россия: трансформирующееся общество. М., 2001. С. 15–17.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

ПРОБЛЕМА ТЕРРОРИЗМА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

В. А. Соснин (Москва)

Актуальность проблемы

События 11 сентября 2001 г. резко активизировали научную дискуссию о содержании терминов «терроризм» и «международный терроризм». Несмотря на многообразие точек зрения о содержательной природе явления и его классификации, в научном сообществе, как представляется, есть общее понимание сущности терроризма.

Он трактуется как противоправные насильственные действия, направленные на устрашение, подавление конкурентов, навязывание им определенной линии поведения. Причем в основе его могут лежать социально-экономические, идейно-политические, религиозно-этнические и даже более глобальные цели, которые условно можно обозначить как цивилизационные (Терроризм в современном мире, 2005).

Справедливо указывается, что «успех борьбы с современным терроризмом во многом зависит от знания причин, условий и предпосылок его возникновения и активизации. События последнего десятилетия в мире и в России привлекают повышенное внимание ученых и политиков к проблеме выяснения этих причин» (Иванов, 2004, с. 3). Следует отметить, что до последнего десятилетия проблема терроризма исследовалась, прежде всего, социологами и политологами, а социальные психологи уделяли ей значительно меньше внимания. Однако начиная с 90-х годов XX в. в мировой исследовательской практике наблюдается резкая активизация именно социально-психологических исследований данной проблемы.

Оставляя за скобками работы анализ проблемы концептуального определения «терроризма» и классификации его видов, в нашей статье мы предполагаем раскрыть социально-психологический аспект анализа проблемы терроризма в мировой исследовательской практике, рассмотреть вопросы мотивации и причин возникновения терроризма в современном мире, что позволяет, в свою очередь, определить пути и способы противодействия этой «чуме третьего тысячелетия».

Социально-психологические корни терроризма

Если говорить об иерархии причин терроризма, то, естественно, одним из базовых его источников является *психологическое состояние общества или его психологическая, социально-политическая нестабильность*.

С психологической точки зрения, объективные факторы, детерминирующие общественные процессы, находят свое социально-психологичес-

кое отражение в индивидуальном и групповом сознании в форме установок, стереотипов и доминирующих психологических состояний. Они и являются непосредственными мотивационными регуляторами поведения людей.

В условиях системных кризисных изменений в обществе возрастает его психологическая и социально-политическая нестабильность. Для больших масс населения это выражается в потере жизненной перспективы, надежды и веры в будущее, смысла жизни, в возникновении чувства отчаяния и пессимизма, осознании социальной несправедливости существующего. Поэтому психологическая и социально-политическая нестабильность общества является «питательной средой» для мотивации преступной деятельности вообще и терроризма в частности.

Кроме того, в многонациональных и поликультурных обществах, к каковым принадлежит и Россия, в условиях системных кризисов происходит смена идентификационных критериев в регуляции межгрупповых отношений. На первое место начинают выдвигаться этнический, социально-культурный и религиозный факторы, которые на всех этапах историогеза человечества выполняли функцию группового выживания. В настоящее время укрепляется тенденция к росту противостояния и напряженности по линии национально-этнических и религиозно-культурных отличий. И именно эти параметры действительности рождают мотивационные факторы современного международного терроризма.

Психологическая типология террористов и индивидуальные мотивы террористической деятельности

Несмотря на то, что терроризм существовал на протяжении всей истории человечества, до последнего десятилетия он не являлся самостоятельным предметом психологического исследования. Внимание психологов привлекал не столько терроризм как политическое и социально-психологическое явление, сколько личность террориста и мотивы совершения теракта (Morf, 1970; Pearlstein, 1991; и др.).

Полученные в исследованиях данные позволяют представить симптомокомплекс индивидуально-личностных качеств, характеризующих террориста: агрессивность; депрессивные состояния; чувство вины; приписывание себе и другим недостатка мужественности; эгоцентризм; потребность в риске и принадлежности к группе; поиск сильных ощущений.

В отечественной психологии были предложены три модели личности террориста и мотивов совершения террористических актов, которые в дальнейшем получили свое теоретическое и эмпирическое развитие (Психологи о терроризме, 1995).

Первая модель описывает тип *террориста, движимого идеологическими, политическими и религиозными убеждениями*. Представитель этого типа искренне считает, что его действия, независимо от конкретных результатов, полезны для общества, и любые жертвы для достижения «справедливых» целей оправданы.

Вторая модель опирается на теории человеческой агрессивности и, соответственно, рассматривает *террориста как просто крайне агрессивного человека по своим личностным особенностям*, а его участие в террористической деятельности – как один из возможных вариантов проявления природной агрессивности. Однако большинство теорий человеческой агрессивности, предложенные мировой психологической наукой (социал-дарвинистская концепция этноцентризма, теория группового нарциссизма и инстинкта смерти Э. Фрейда, этологические концепции инстинктивной природы агрессивности человека и т. д.) не могут считаться достаточно обоснованными с научной точки зрения и поэтому не пригодны для адекватного объяснения психологической природы терроризма.

В третьей модели представлен *случай психопатологического или социально-патологического развития личности*, связанного с ненормальными отношениями в семье, в которой развивается будущий террорист. Жестокое обращение родителей с ребенком, его социальная изоляция, дефицит добрых отношений могут приводить к формированию агрессивно-озлобленной личности с антисоциальными наклонностями. При определенных условиях люди такого психологического склада легко могут стать адептами террористической организации.

Теория когнитивного диссонанса подчеркивает роль такого фактора, как вовлеченность индивида в террористическую деятельность: чем более длительным является пребывание человека в составе террористической группы, тем более возрастает его стремление найти идейные оправдания правомерности и справедливости своих поступков (Bandura, 1999).

Наконец, известно, что на включение индивида в террористическую деятельность влияет трезвый расчет, субъективная оценка возможных рисков и выгод. Наибольшую роль рациональная составляющая играет в криминальном сообществе, особенно в политическом терроризме (Crenshaw, 1998).

Несмотря на ослабление интереса психологов к проблеме индивидуальной мотивации террористической деятельности и сдвиг акцента к со-

циально-психологической проблематике, исследование подобного рода продолжают проводиться (см., например, Гришко и др., 2006).

Социальная и социально-культурная мотивация терроризма

Глобальный характер террористической угрозы, рост числа и масштабности терактов подталкивают психологическую науку к изучению терроризма как *социально-психологического явления*. Предметом анализа становятся не столько непосредственные исполнители террористических актов, сколько психологические механизмы воздействия терактов на их жертвы и общество в целом, а также социальные и культурные истоки терроризма (Sederer, Ryan, Rubin, 2003; Решетников, 2004; Тарабрина, 2003; Ениколопов, 2004).

На макроуровне основными предпосылками терроризма являются факторы, связанные с переходным состоянием сообщества (Understanding terrorism..., 2004; Паин, 2002). К ним относятся: низкий статус социальной группы; отсутствие у ее членов надежды на социально-экономическое благополучие в рамках своей группы; разрушение традиционной системы ценностей, анонимия общества. На личностном уровне в качестве факторов активизации террористической активности выступают: фрустрация; кризис культурной идентичности; переживание несправедливости в ходе социально-культурного сравнения.

Как представляется, базовыми причинами усиления международного терроризма в современном мире являются социально-культурные противоречия, «цивилизационный разлом мира». Политико-экономический раскол мира на богатые и беднейшие страны, усиленный существенными различиями в восточном и западном мирозерцаниях, является «питательной почвой» для формирования образа врага во всех террористических сообществах. Рост ксенофобии вызывает «чувство второсортности» у этнических меньшинств и расширяет число потенциальных сторонников и участников террористической деятельности.

Социально-культурный подход к анализу проблемы терроризма, социально-культурных условий и оснований мотивации деятельности потенциальных террористических групп признается одним из наиболее перспективных многими исследователями (Moghaddam, 2004). В социально-культурном подходе к проблеме мотивации терроризма меньше внимания уделяется проблеме индивидуальной мотивации, хотя признается ограниченная полезность индивидуально-психологического анализа. Однако такой подход считается менее полезным и эффективным в изучении проблемы терроризма в целом (Pearlsein, 1991; White, 2002).

Основными положениями социально-культурного подхода к анализу проблемы терроризма принято считать следующие:

- во-первых, признание, что наиболее эффективным подходом к пониманию терроризма является культурно-идентификационный и групповой анализ этого феномена, а не индивидуально-диспозиционный (Geets, 1973; Moghaddam, 2002);
- во-вторых, нацеленность на исследование и идентификацию культурного профиля условий, повышающих вероятность формирования и развития потенциальных террористических групп;
- в-третьих, выделение в качестве наиболее фундаментальной характеристики культурного профиля потенциальной террористической группы;
- в-четвертых, признание, что наиболее важные «предусловия» возникновения террористической группы в принципе одинаковы, независимо от того, являются ли эти группы антигосударственными или спонсируемыми государством (Moghaddam, 2004, p. 104).

Таким образом, в социально-культурном подходе делается акцент на характеристике универсальных культурных условий, способствующих формированию потенциальных террористических групп, при этом признаются фундаментальные отличия в поведении различных террористических групп в разных регионах мира (исламских и еврейских; католических и протестантских и т. п.). В целом, социально-культурный подход к анализу проблемы терроризма сформировался на основе исследований систем убеждения, мировоззренческих ценностей, связанных с социально-культурной идентичностью, и других характеристик террористических групп (см., например, Blazak, 2001; Kaplan, Marshall, 1996; Rapoport, 2001; Crawshaw, 1988; Atran, 2003; Barber, 2001; Hoffman, 1998; Kennedy, 1998; Laqueur, 1999; и др.).

Культурные условия и предпосылки возникновения потенциальных террористических групп можно рассматривать как расположенные на континууме, на одном полюсе которого группируются культурные условия, связанные с социальными и структурными характеристиками, на другом – с индивидуальными восприятиями. При этом важно рассматривать эти индивидуальные характеристики как возникающие на основе социально-культурной социализации, базирующиеся на определенном типе культуры, а не как внутренне и имманентно присущие отдельным индивидам.

Исходя из этих предпосылок, выделяются следующие общие положения, связанные с конкретными социально-культурными условиями и особенностями социально-культурной идентификации,

влияющими на вероятность возникновения террористических групп в обществе:

- восприятие и переживание состояния изолированности социально-культурной группы, зачастую, исходя из-за намеренного ее притеснения и исключения из социальной жизни социума (или шире – восприятия той или иной нации, государства, его национально-культурной мировоззренческой или религиозной ориентации как не соответствующей общим тенденциям мирового развития);
- восприятие существующего общества как несправедливого;
- осознание необходимости радикального изменения общества;
- убежденность в том, что идеальное общество – это цель, которая оправдывает средства для его достижения;
- убежденность в том, что акты терроризма – это эффективное средство дестабилизации существующего несправедливого строя.

В этой связи многие исследователи терроризма – представители *не западной* социально-культурной ориентации – обращают особое внимание на то, что для более объективного анализа этого системного феномена западным исследователям полезнее не исходить из своих этноцентрических ориентаций, а признавать важную роль специфики культурных условий, обуславливающих возникновение терроризма. Им необходимо объективно осмыслить историю самой западной цивилизации, где самопожертвование, мученичество, героизм и т. п. ради сохранения своей независимости, социально-культурной идентичности были широко распространены и одобряемы (Moghaddam, 2004).

С позиций социально-культурного подхода к проблеме терроризма, главное внимание необходимо направлять на анализ и устранение социальных и культурных условий и соответствующих социально-психологических процессов, порождающих групповое насилие (Staub, 2004, p. 151).

Очевидно, что массовое насилие – это, прежде всего, следствие трудных условий жизни в обществе – тяжелых экономических проблем, политических конфликтов, быстрых социальных изменений, социально-культурной, религиозной и политической дискриминации, а также комбинации всех этих факторов. Все они оказывают большое психологическое воздействие на психику человека. Они препятствуют удовлетворению базовых потребностей большой массы населения – в безопасности, положительной идентичности, чувстве эффективности и контроля над собственной жизнью и перспективами своего существования – приводя, тем самым, к возникновению фрустрации (Staub, 1989, 1999; Burton, Dukes 1990; Kelman, 1990).

В условиях экспансии западной парадигмы существования жесткое разграничение на «Мы»

и «Они» по социально-культурным основаниям и религиозным ценностям выступает в качестве предпосылки возникновения современного терроризма.

Кроме того, как утверждают многие исследователи проблем терроризма (см., например, Staub, 2004), международная политика США и негативные реакции на ее осуществление во многих регионах мира объективно обеспечивают усиление мотивации террористической деятельности в современном мире.

Для успешной борьбы с терроризмом необходимо обращать максимальное внимание на причины формирования чувства безысходности, потери перспектив жизненного развития и надежд у широких масс населения с точки зрения удовлетворения их базовых потребностей существования. Это требует установления идеологии плюрализма, «демократии и равного экономического развития для всех», создания достойных материальных условий и удовлетворения базовых потребностей людей и групповых образований (Staub, 2004).

Разработка соответствующих мер противодействия терроризму, ослабления соответствующей мотивации, программ восстановления баланса в обществе должна начинаться с оценки целей терроризма, его мотивации и форм реализации террористических планов. Опыт показывает, что есть общие типичные цели мотивации терроризма и социально-культурные и контекстуальные факторы, способствующие актуализации терроризма. Независимо от того, являются ли террористы иностранными или «домашними» организациями, можно сделать ряд обобщений, касающихся взаимосвязей между их целями, тактиками и особенностями средств выполнения террористических действий (Ditzler, 2004):

- террористы обычно представляют специфические национальные группы;
- их тактики обычно являются ассиметричной формой вооруженной борьбы, аналогичной традиционным формам партизанской борьбы;
- их мотивации в целом являются политическими или культурно обусловленными даже в тех случаях, когда террористические действия на индивидуальном уровне соответствуют общепринятым формам совершения преступных действий;
- террористические действия обычно (типично) направляются на мирное население.

Выводы

Как показал обзор психологической литературы, посвященной исследованию проблем современного терроризма, психологическая наука – и отечественная, и мировая – наряду с усилиями

специалистов других общественных дисциплин, стремится адекватно реагировать на глобальные вызовы третьего тысячелетия. В настоящее время крепнет понимание того, что природа войны, которую объявило мировое сообщество международному терроризму, является в том числе и борьбой психологической. Психологическая наука может внести в решение этой проблемы важный вклад (Levant, Barbanel, DeLeon, 2004). Более того, западные психологи выдвигают тезис, что психологическая наука начинает играть главную роль в решении проблем противодействия вызовам третьего тысячелетия. Конечно, такая претензия психологии представляется преувеличенной. Вместе с тем данные в области политической и кросскультурной психологии, психологии мира, разрешения конфликтов, психологии религии, военной психологии, психологии преступности, психологии социальной справедливости действительно могут использоваться для практической реализации миротворческой функции психологической науки, в том числе и для решения проблем терроризма.

Психологическая наука может реагировать на вызовы международного терроризма по следующим направлениям:

- в обеспечении общих знаний и экспертиз в таких сферах как отбор и подготовка персонала, работающего в области борьбы с терроризмом;
- в объяснении формирования террористических установок, предубеждений, фанатизма, гетеростереотипов;
- в работе с жертвами актов насилия и терроризма;
- в формировании в мировом сообществе культуры мира и развития межкультурного диалога;
- в формировании гуманистических установок и ориентаций личности;
- в проведении прикладных и эмпирических исследований конкретных аспектов и вопросов терроризма.

Все это позволяет сделать вывод, что психологическая наука может и обязана занять одно из ведущих мест в решении глобальных вызовов XXI века, затрагивающих существование человеческой цивилизации.

Литература

Гришко А. Я., Сочивко Д. В., Гаврина Е. Е. Личность осужденного за террористическую деятельность. Рязань, 2006.

Ениколопов С. Н., Лебедев С. В., Бобосов Е. А. Влияние экстремального события на косвенных участников // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6. С. 73–81.

Иванов В. Н. Современный терроризм. М., 2004.

- Решетников М. М.* Особенности состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных ситуациях с витальной угрозой // Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора / Под ред. М. М. Решетникова. СПб., 2004.
- Паин Э. А.* Социальная природа экстремизма и терроризма // Общественные науки и современность. 2002. № 4. С. 113–124.
- Психологи о терроризме: круглый стол // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 4. С. 37–48.
- Тарабрина Н. В.* Основные итоги и перспективные направления исследований посттравматического стресса // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 5–18.
- Терроризм в современном мире. Опыт междисциплинарного анализа (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 2005. № 6. С. 3–36.
- Atran S.* Genesis of suicide terrorism // Science. 2003. № 299. P. 1534–1539.
- Barber F.* Political violence, social integration and youth functioning: Palestinian youth from the Intifada // Journal of Community Psychology. 2001. V. 29 P. 259–280.
- Bandura A.* Moral disengagement in the perpetration of inhumanities [Special issue] // Personality and Social Psychology Review. 1999. № 3. P. 193–209.
- Blazak R.* White boys to terrorist men: Target recruitment of Nazi skinheads // American Behavioral Scientist. 2001. № 44. С. 982–1000.
- Burton J., Dukes F.* Conflict series. San-Francisco, 1900. V. 1–4.
- Crawshaw S. R. A.* Averting a terrorist attacks: A case study // International terrorism: operational issues / Eds R. H. Ward & H. E. Smits. Chicago, 1988. P. 47–59.
- Crawshaw S. R. A.* The logic of terrorism // Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, and states of mind / Ed. W. Reich. Washington, 1998.
- Ditzler T. F.* Malevolent minds: the theology of terrorism // Understanding terrorism: psychological roots, consequences, and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004. P. 187–206.
- Geerts C.* The interpretation of cultures. London, 1973.
- Hoffman B.* Inside terrorism. N. Y., 1998.
- Inside terrorist organizations (2nd ed.) / Ed. D. C. Rapoport. London, 2001.
- Kaplan D. E., Marshall A.* The cult at the end of the world: the terrifying story of the Aum doomsteady cult, from the subways of Tokyo to the nuclear arsenals of Russia. N. Y., 1996.
- Kelman H. C.* Applying a human needs perspective to the practice of conflict resolution: The Israeli-Palestinian case // Human needs theory Conflict / Ed. J. Burton. N. Y., 1990.
- Kennedy M.* The 21-st century condition likely to inspire terrorism // The future of terrorism: Violence in the new millennium / Ed. Y. Kushner. Thousand Oaks, 1998.
- Lequer W.* The new terrorism: Fanaticism and the arms of mass destructions. N. Y., 1999.
- Levant R., Barbanel L., DeLeon P.* Psychology's Response to Terrorism // Understanding terrorism: psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004. P. 265–282.
- Marsella A. J.* Reflections on international terrorism: issues, concepts, and directions // Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004. P. 11–48.
- Moghaddam F. M.* The individual and society: A cultural integration. N. Y., 2002.
- Moghaddam F. M.* Cultural Preconditions for Potential Terrorist Groups: Terrorism and Societal Change // Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004. P. 103–117.
- Morf G.* Terror in Quebec. Toronto, 1970.
- Pearlstein R. M.* The mind of a political terrorist. Wilmington, 1991.
- Pilisuk M., Wong A.* State terrorism: When the perpetrator is the government // Psychology of terrorism / Ed. C. Stout. Praeger Publication, 2002.
- Sederer L., Ryan K., Rubin J. F.* The Psychological Impact of Terrorism: Policy Implications // International Journal of Mental Health. 2003. V. 32. № 1. P. 7–19.
- Staub E.* The roots of evil: The origins of genocide and other group violence. N. Y., 1989.
- Staub E.* The origins and prevention of genocide and other group violence // Peace and conflict; Journal of peace psychology. 1999. № 5. P. 303–336.
- Staub E.* Understanding and responding to group violence, mass killing and terrorism // Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004.
- Taylor D. M., Louis W.* Terrorism and the quest for identity // Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004.
- Understanding terrorism: Psychological roots, consequences and interventions / Eds F. M. Moghaddam, A. Marsella. Washington, 2004.
- White J. R.* Political eschatology: A theory of antigovernment extremism // American Behavioral Scientist. 2002. № 44. P. 937–956.

РЕСУРСЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ И СТИЛИ РУКОВОДСТВА¹

В. А. Толочек, В. М. Палихата, С. И. Дудин (Москва)

Постановка проблемы

В организационной психологии выделяют не менее пяти качественно разных уровней, срезов, аспектов отношений человека как субъекта деятельности и социальной среды: «человек–профессия» (профессия, рабочее место, трудовой пост); «человек–человек» (совместная деятельность субъектов, функциональные и персональные взаимодействия в микросреде, в контактных социальных группах – диаде, бригаде, смене, подразделении); «человек–социальная группа» (профессиональные и межличностные взаимоотношения в трудовом коллективе); «человек–социальная среда организации» (корпоративная культура, кадровая политика, стили руководства и др.) и «человек–социум» (мезо- и макросреда как совокупность политических, социально-экономических условий исторической эпохи) (Журавлев, 1983; Занковский, 2000; Кабаченко, 1997; Свенцицкий, 1986; Толочек, 2000).

Социальная среда изменчива; многие социальные феномены и человек, порождающий их, быстро эволюционируют. Исторически изменяются представления о сущности человека-деятели и его качествах (теории «X», «Y», «Z» и т. п.); о содержании целесообразной кадровой политики (пассивная, реактивная, превентивная, активная и т. п.); о самой организации, предприятии, фирме по ряду «векторов»: от автономного самообеспечения к безграничному партнерству; от иерархических и централизованных структур – единогоначалия – к пластичным децентрализованным; от патриархальных моделей управления к делегированию полномочий; от безошибочной работы персонала к измеряемым усовершенствованиям; от закрытой организации к открытой системе отношений с внешней средой и т. п. В целом, в оценках успешности субъектов прослеживается «исторический вектор» актуализации качеств человека: индивид–субъект–личность–индивидуальность (Скворцов, 1987).

Особенности управленческой деятельности

Со второй половины XX столетия меняется представление о субъекте управленческой деятельности. Предметом исследования становятся уже не отдельные процессы, люди и их деятельность, а субъекты в их включенности и органичной связи со специфической социальной средой их жизнедеятельности.

В физических границах отдельной организации, компании, фирмы, предприятия выделяют

разные подструктуры (институциональную, технологическую, формальную, неформальную, внеформальную) (Журавлев, 1983; Занковский, 2000; Кабаченко, 1997). В масштабе одной организации выделяют лишь отчасти рефлекслируемую работниками многоуровневую организационную культуру. На каждом из ее уровней «организационное поведение» людей своеобразно преломляется, конструируется и воспроизводится (Занковский, 2000; Кабаченко, 1997). При этом каждый из уровней имеет собственные ресурсы и предполагает своеобразные механизмы их использования. Следовательно, анализ управления персоналом, оценка стилей руководства, в частности, с позиции доступных и используемых субъектами ресурсов, обоснованы и целесообразны. Такое понимание механизмов взаимодействия людей и управления персоналом можно назвать *ресурсным подходом*.

Едва ли не все стороны отношений людей в системе «человек – организация» могут и, видимо, должны рассматриваться как различные по своему происхождению, содержанию и психологическим механизмам. Управление организацией, подразделением, людьми все чаще рассматривается не как обезличенные и формализованные процессы, а как взаимодействия людей в особых физических, социальных и психологических пространствах.

По мнению экспертов, ресурсы формальной организации, или административное руководство, ограничено в своих управляющих воздействиях на человека и подчиняет себе возможную власть лишь на 50–60%. Другая весомая часть влияния лидера на подчиненных зависит от его авторитета и совокупности неформальных взаимодействий в социальных группах. Эти ресурсы управления порождаются и существуют в разных средах организации или *пространствах*.

Обратимся к ключевым понятиям. Под *управлением* понимают «элемент, функцию организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающую сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей». *Социальное управление* – «воздействие на общество с целью его упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития» (Советский энциклопедический словарь, 1984, С. 1379).

Обобщая материалы литературных источников, можно выделить четыре основных аспекта содержания понятий «управление» и «руководство». Во-первых, управление имеет место по отношению к разным системам (природным, техническим, экономическим и др.) (Журавлев, 1983); ру-

¹ Исследование выполнено при поддержке РФГФ, проект № 06-06-00713а.

ководство – только по отношению к социальным системам. Во-вторых, руководство – одна из функций управления (Шакуров, 1982). В-третьих, «руководство» – понятие, более адекватно отражающее особенности управленческой деятельности субъектов низшего и среднего звена; термин «управление» характеризует деятельность руководителей высшего уровня (Акмеология, 2002). Наконец, в-четвертых, под социальным управлением можно также иметь в виду некоторую объективную реальность («объект»), а под руководством – особенности его концептуального отражения («субъекты воздействия») и воздействия.

Таким образом, можно считать, что в феномене *руководства* мы видим отдельные аспекты взаимодействий субъектов, актуализированную часть пространства этого взаимодействия, некоторые механизмы и ресурсы такого пространства.

Стиль руководства

В феномене «стиль» (деятельности, руководства, управления, лидерства, общения, поведения) особенно ярко проявляются ограничения и возможная вариативность ресурсов деловых и межличностных взаимодействий людей, отражается тесная зависимость последних от индивидуальности субъектов даже в нормативно заданном диапазоне производственных задач и социальных норм.

В связи с рассмотрением феноменов «стиль» и «стиль руководства», в частности, требуют обсуждения мало разработанные понятия «ресурсы субъекта деятельности» и «потенциал взаимодействия людей», включенных в совместную деятельность.

А. Л. Журавлев (Журавлев, 1983) выделяет три атрибута стиля руководства:

- *целостность*: стиль есть единство, внутренняя взаимосвязанность всех взаимодействий руководителя с коллективом;
- *устойчивость*: система включает наиболее характерные, относительно устойчивые варианты для конкретного руководителя;
- *индивидуальность*: система взаимодействий характеризуется своей специфичностью в каждом конкретном случае.

Стиль является интегральной характеристикой, в которой проявляются особенности как субъекта руководства, так и его объекта. Под стилем руководства понимаются *индивидуально-типические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью эффективного выполнения управленческих функций*.

Стиль не тождественен совокупности индивидуальных особенностей человека – его характеру, ценностным ориентациям, смысловой сфере, уста-

новкам и т. д. Он представляет собой психологическую систему согласования «внутренних условий» субъекта с совокупностью условий внешней среды – технологиями, требованиями рабочего места, социальными нормами, индивидуальностью партнеров – и соответствующего позиционирования субъекта в пространстве деятельности. При этом если одна часть стиля – интеграция внутренних условий субъекта – достаточно изучена (см. Б. А. Вяткин, Е. П. Ильин, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, В. А. Толочек, М. Р. Щукин и др.), то вторая его часть – согласование индивидуальности с внешней средой – характеризуется учеными противоречиво. Существуют несколько отличных друг от друга концептуальных подходов и выделяемых в каждом из них по разным основаниям стилей. Не всегда указанные подходы независимы друг от друга. Чаще они пересекаются, при этом различаясь по своим доминирующим идеям. В соответствии с этим выделяют четыре разных подхода:

- 1) *личностный* (акцентирует внимание на индивидуальных особенностях руководителя как главной детерминанте его стиля);
- 2) *поведенческий* (связывает поведение руководителя с ситуациями деятельности, структурой производственных задач, а также с профессионализмом, отношениями и мотивами подчиненных);
- 3) *комплексный* (выражается в стремлении обобщить наиболее известные детерминанты стиля);
- 4) *структурно-функциональный* (характеризуется постановкой вопроса о внутренней организации стиля) (Журавлев, 1983; Коссов, 1981; Свенцицкий, 1986; Толочек, 2000).

В данном анализе будет уместно обратиться к наиболее известным классическим концепциям.

Так, К. Левин (Levin, Lippett, White, 1939) и Ф. Фидлер (Fiedler, 1967) первыми описали основные стили руководства и их системообразующие признаки. Рассматривая данные феномены, они выделили такие важные, ключевые особенности стилевого поведения руководителя, которые в разных вариантах и контекстах продолжают использовать многие исследователи.

К. Левин с соавторами (Levin, Lippett, White, 1939) выделили две стороны стилей руководства: содержание решений, предложенных лидером группе, и техника (приемы, способы) осуществления этих решений. Составляющие стилей реализуются в трех разных формах – как авторитарный, либеральный, демократичный стили. Согласно К. Левину, стиль руководства есть прямое следствие степени концентрации власти субъектом управления; это совокупность ресурсов взаимодействия людей и социальной активности лидера, определяемая его положением в содержательном

континууме, полюса которого можно обозначить как «авторитаризм» и «либерализм», а в его диапазоне более или менее подвижно локализован «демократичный» стиль руководства. Стиль руководства, по существу, является *динамичным социальным образованием*. Изменяя внешнюю среду (общество, корпоративную культуру и т. п.), самих людей, а также их взаимодействия, можно гибко управлять не только производственными процессами и его предметными результатами, но и формировать этих людей.

Полагая, что в разных ситуациях эффективными могут быть различные типы руководства и что групповая динамика не определяется лишь личностными качествами лидера, Ф. Фидлер (Fiedler, 1967) выделил три ключевые ситуационные переменные: 1) *отношения лидера и подчиненных* – степень доверия и уважения, которые испытывают подчиненные к своему менеджеру; лояльность группы по отношению к лидеру; 2) *структурированность задач*, т. е. степень их формализованности; 3) *должностная власть* как возможность менеджера принимать решения, связанные с наказанием или поощрением подчиненных. Власть определяется *объемом* должностных полномочий лидера, *положением* группы в общей организационной структуре, *традицией* или неформальным признанием авторитета лидера.

Эти переменные дихотомичны, дизъюнктивны: отношения лидера и подчиненных могут быть плохими или хорошими; структура задачи – сложной или простой; должностная власть – сильной или слабой. Но во всех случаях может быть лишь одно из двух – или первое, или второе.

Сами руководители (лидеры) могут быть более ориентированы на решение производственных задач или на поддержание теплых отношений с группой, что и определяет стиль руководства. Эффективность руководителя является функцией трех вышеуказанных переменных. При определенных их комбинациях более эффективны руководители, ориентированные на задачи, при других – на отношения. Считая стиль руководства врожденной характеристикой, Ф. Фидлер видел два пути повышения эффективности для конкретных руководителей: а) подбор менеджеров, соответствующих организационным условиям; б) изменение самой ситуации (реструктуризация производственных задач, расширение или сокращение властных полномочий и др.). Другими словами, всегда есть объективно расчлененные, разделенные в пространстве ресурсы, которые можно использовать как отдельные, не взаимосогласованные, противоположные, а иногда и антагонистичные.

Стили руководства, по Фидлеру, своеобразно локализируются, размещаются, распределяются в пространстве трех векторов, пронизывающих и отражающих три разные реальности: 1) отношения лидера и подчиненных, т. е. область не-

формальных и непосредственных межличностных взаимодействий людей и живой динамики соответствующих социально-психологических феноменов (авторитета, влияния, статуса и пр.); 2) структурированность задач, или степень влияния внешне заданных, *объективных условий* производственных взаимодействий работников организации; 3) должностную власть как отражение *ресурсов формальной структуры* организации, меру формализации должностных взаимодействий людей.

В отличие от К. Левина, Ф. Фидлер рассматривает стиль, скорее, как социально-технологический феномен, детерминированный изначально заданными, практически неизменяющимися и сравнительно независимыми друг от друга внешними условиями работы людей в организации. Руководитель исполняет свои управленческие функции, исходя из заданной ему социальной реальности, с учетом ее конкретных условий. Поэтому Фидлер говорит о большем или меньшем соответствии конкретного человека заданным условиям, или ресурсам пространства деятельности.

В теории Р. Блейка и Дж. Муттона (Blake, Mouton, 1964) предлагается двухмерная модель, в которой «решетка менеджмента» имеет две оси: степень учета интересов производства и интересов людей, в соответствии с чем выделяются пять стилей. Фиксируемая авторами теории фактическая *дискретность пространства и взаимодействия людей* едва ли является следствием ограниченности научной концепции. Скорее, концепция есть косвенное отражение объективной дискретности ресурсов управления.

Согласно теории Р. Хауса и Т. Митчела «Путь – цель» (Hous, Mitchell, 1974), необходимо использовать стиль руководства, наиболее соответствующий ситуации. Руководитель может побуждать подчиненных к достижению целей организации, используя четыре основных стиля как способы воздействия. Наиболее предпочитаемый подчиненными и соответствующий ситуации стиль руководства зависит от их личных качеств и требований среды. Так, стиль, «ориентированный на достижение», более соответствует ситуации, когда подчиненные стремятся к высокому уровню выработки; «ориентированный на участие» – когда подчиненные стремятся участвовать в процессе управления; «инструментальный» стиль предпочтителен при неосознанном характере задач; стиль «поддержки» – когда задача достаточно структурирована, а ее большая структурированность уже воспринимается как чрезмерный контроль.

Согласно теории «Жизненного цикла» П. Херси-К. Бланшара (Hersey, Blanchard, 1982), стили лидерства зависят от «зрелости» исполнителей: их желания достигать поставленных целей, образования и опыта, готовности нести ответственность за свое поведение. Соответственно, различаются

два основных фактора («задачи» и «отношения») и четыре стиля.

PM-теория Д. Мисуми также строится на двух-факторной модели поведения: деятельность и поддержка (Занковский, 2000). Комбинации степени выраженности двух факторов дают четыре основных стиля.

Согласно концепциям Р. Блейк и Дж. Муттон, П. Херси–К. Бланшара, Д. Мисуми, существует *стадиальность* и *дискретные* переходы от одного качественного состояния взаимодействия субъектов и, соответственно, используемых ресурсов, к другому сегменту, однако не к любому, произвольно избранному, а лишь к соседнему, «созревшему».

Классифицируемые как структурно-функциональный подход более развитые и более сложные схемы Н. В. Ревенко, А. А. Русалиновой, Б. Б. Косова также отражают выделяемую нами особенность – дуальность, оппозицию, разделенность, дискретность локализации ресурсов в некотором потенциально едином пространстве взаимодействия субъектов.

А. Л. Журавлевым (Журавлев, 1983) фиксируются «типические особенности устойчивой системы воздействия». Другими словами, подразумевается факт наличия нескольких типичных фрагментов некоторого общего пространства, которые именуются и содержательно раскрываются как типовые стили. Основными факторами формирования стиля руководства, согласно его подходу, выступают: 1) институциональные, исторически сложившиеся, официально закрепленные нормы, регламентирующие поведение руководителя по отношению к подчиненному; специфические принципы управления, присущие разным социальным организациям и предприятиям; 2) особенности функционирования производственного коллектива (специфика производственно-экономической деятельности, социально-демографические и социально-психологические характеристики коллектива); 3) личностные характеристики руководителя; 4) ситуационные факторы. При этом каждый стиль имеет свои достоинства и недостатки, а также относительную эффективность, определяемую конкретными условиями выполнения задач, особенностями коллектива, спецификой ситуации (Журавлев, 1983).

Согласно В. В. Люкину (Люкин, 1981), понятие «эффективность» является динамичной характеристикой стиля руководства.

В подходе Г. Минцберга (Minzberg, 1979) акцентируется внимание на части управленческих функций руководителя, выраженных в такой единице измерения, как «социальные роли». Руководитель рассматривается как субъект, находящийся в жесткой функциональной нише, когда функционально-ролевые позиции его подчиненных либо обезличены, либо незначимы.

Обобщая представления о сущности стиля руководства (Журавлев, 1983; Косов, 1981; Ревенко, 1983; Шакуров, 1982), можно выделить два независимых геперфактора, детерминирующих стилевое поведение управленца: 1) технологии производственной деятельности (задачи, предметная среда, т. е. *объективные ресурсы*) и 2) взаимодействия с персоналом (отношения, субъекты, т. е. *ресурсы межличностных взаимодействий людей*). В пространстве двух факторов руководители выступают как субъекты предметной деятельности и социальных отношений. Большая часть описываемых исследователями стилей локализуется в пространстве двух факторов как ограниченных, сравнительно замкнутых и самодостаточных систем. Эффективность разных стилей определяется большей или меньшей представленностью в восприятии субъекта совокупности условий, требований, закономерностей одной из двух сфер – объектной, производственно-технологической, и субъектной, межличностной, т. е. либо *объективными ресурсами*, либо *ресурсами межличностных взаимодействий людей*.

Примечательно, что как первая сфера, так и вторая также фактически разделены на дискретные, устойчивые и автономные подпространства – *подсистемы ресурсов* (действий, параметров управления и пр.). Согласно представлениям ученых, сложившимся в XX столетии, чаще всего *актуализирована* какая-либо одна часть ресурсов физической и социальной среды, в то время как другие ее части находятся, в лучшем случае, в резерве. В связи с этим следует рассмотреть вопрос о взаимосвязи стиля руководства и эффективности деятельности руководителя.

Основные *особенности управленческой деятельности* вытекают, с одной стороны, из объективных условий, с другой – из индивидуальных свойств взаимодействующих людей, включенных в совместную деятельность.

К ним относятся:

- 1) неопределенность функций и возникновение ряда производственных ситуаций, их «внештатность» по времени, структурной отнесенности и при этом – необходимость их оперативного разрешения в процессе взаимодействия субъектов, у которых могут быть разные установки («нормативный ригоризм» – «нормативный инструментализм»);
- 2) неопределенность разграничения сфер полномочий управленцев, выступающая на организационном уровне как проблема выделения функций (институциональное регулирование), а на психологическом – как проблема ролевой неопределенности;
- 3) объективная необходимость адекватного распределения функций в управленческой структуре и по горизонтали, и по вертикали как усло-

вие и как резерв повышения эффективности деятельности;

- 4) более или менее эффективное взаимодействие формальных и неформальных структур организации;
- 5) многообразие методов (административных, организационных, правовых, экономических, психологических, педагогических) управленческого воздействия при их потенциально одинаковой эффективности («эквивинальности»);
- 6) различие социальных ролей субъектов в разных подструктурах, в различных производственных ситуациях, на разных стадиях развития организации;
- 7) зависимость эффективности управленческих воздействий партнеров от их личного авторитета, статуса и т. п.;
- 8) различие отдаленных и ближайших последствий управленческих решений;
- 9) многообразие управленческих действий (до 200 различных видов в день);
- 10) динамичность и многообразие социальных ролей руководителя на разных стадиях управления;
- 11) различие и разнообразие личностных и деловых качеств руководителей (Акмеология, 2002; Кабаченко, 1997; Кричевский, 1985; Толочек, 2000).

Обратим внимание, что и научные подходы, не включающие идею неизбежного ограничения ресурсов управления системой «стиль», также неизменно фиксируют фактическое использование управленцами лишь части *ресурсов* и *пространства* взаимодействия субъектов. В не стилевых подходах также высвечивается реальная сложность совместных взаимодействий людей в силу различия используемых ими ресурсов и подпространств.

Если рассматривать лишь один, сравнительно узкий спектр взаимодействий со-субъектов управления, то, согласно данным наших исследований, весомыми факторами успешности управленческой деятельности выступают не только объективные, технологические, но и субъективные, социально-психологические факторы. Так, например, успешность взаимодействия руководителя с партнерами – вышестоящими и подчиненными – определяется: 1) асимметрией восприятия ими ПВК коллег; 2) предпочтением психологических черт партнеров; 3) мерой отличия, дополнения их личностных и стилевых особенностей; 4) величиной и оптимальностью перераспределения между ними функций управления (планирования, организации, принятия решения, регулирования отношений со средой, координации деятельности подразделения, учета и контроля, мотивирования и воспитания, подготовки персонала); 5) согласованностью представлений у субъектов триады

о характере желательного (равно как и целесообразного) перераспределения функций управления между ними; 6) согласованностью их стилей (особенно это характерно для представителей авторитарного стиля); 7) соответствием стиля партнера ожидаемому, идеальному, с точки зрения другого партнера по управлению; 8) оптимальным перераспределением социальных ролей и функций управления в группе.

Подобное распределение в управленческой системе характеров, ролей, функций, стилей объясняет то, почему сосуществуют и могут быть успешными разные типы руководителей: «вдохновитель», «организатор», «политик», «патриарх» и даже такие как, «птица страус», «педант» и др. Управленческая система предполагает наличие своеобразных «психологических ниш», когда индивидуальность отдельного субъекта соотносится со специфическими закономерностями организации, а взаимоотношения управленцев строятся по принципу симбиоза.

Обобщая результаты исследований, можно сформулировать следующие *выводы*.

1. В научных концепциях по-разному рассматриваются важные грани управления. Тем самым косвенно отражается заданность и ограниченность ресурсов взаимодействия людей.
2. Различия в стилях и индивидуальностях руководителей и их подчиненных выступают в качестве источника привлечения новых ресурсов среды, усиления профессионального потенциала субъектов, расширения границ личностного пространства, а также снижения ограничений личного «Я» посредством индивидуальности другого.
3. Каждый субъект, включенный в совместную деятельность или организующий ее, строит свой стиль с учетом уже сложившейся или складывающейся системы ресурсов управления. Действия отдельного субъекта являются частью более общей структурно-функциональной и социальной единицы, организация которой и определяет доступные ему ресурсы.

Литература

- Акмеология / Под ред. А. А. Деркача. М., 2002.
- Журавлев А. Л. Факторы формирования стиля руководства производственным коллективом // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. М., 1983. С. 101–115.
- Занковский А. Н. Организационная психология. М., 2000.
- Кабаченко Т. С. Психология управления. М., 1997.
- Коссов Б. Б. Профессиональная психодиагностика и методы исследования личности руководителя // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 43–50.

Кричевский Р. Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1985.

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

Люкин В. В. Психологическое содержание, происхождение и эффективность индивидуально-го стиля руководства: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1981.

Ревенко Н. В. Психология управления. Л., 1983.

Свенцицкий А. Л. Психология управления. Л., 1986.

Скворцов В. С. Влияние управленческой концепции руководителя на организацию исполнительской деятельности подчиненных: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

Советский энциклопедический словарь. М., 1984.

Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. М., 2000.

Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.

Blake R. R., Mouton J. S. The managerial grid; key orientations for achieving production through people. Houston, 1964.

Fiedler F. A theory of leadership of effectiveness. N. Y., 1967.

Hersey R., Blanshard K. Management and organizational behavior. Utilizing human resources. Englewood Cliffs, 1982.

Hous R., Mitchell T. Path-goal theory of leadership // Journ. of contemporary Business. 1974. V. 3 (4). P. 81–97.

Levin C., Lippett R., White R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates // Journ. of Social Psychol. 1939. V. 10. P. 271–301.

Minzberg H. The structuring of organizations. N. Y., 1979.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОМ БЛАГОПОЛУЧИИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В. А. Хащенко (Москва)

Постановка проблемы

Немногочисленные исследования общественного экономического сознания в условиях осуществляемых в российском обществе реформ показали, что процесс его изменений носит не однородный, зачастую разнонаправленный характер и протекает с разной степенью интенсивности (Журавлев, 1998; Журавлев, Журавлева, 2002). Многие авторы отмечают, что в условиях радикальной трансформации общественной системы состояние массового сознания характеризуется существенной вариативностью в осмыслении различными социальными группами населения происходящих экономических изменений, внутренней противоречивостью и аффективной «нагруженностью» их оценок. Это дополняется существенной диффузией нравственных принципов и диверсификацией системы ценностей, сопровождающейся утратой обществом духовных ценностей, возрастанием роли материальных интересов, выгоды, а также крушением прежних идеалов социальной справедливости (Емельянова, 2006; Журавлева, 2006; Петренко, Митина, 1999; Фенько, 2004). Важно подчеркнуть, что данные процессы протекают на фоне сохранения в сознании большинства групп населения коллективной памяти в виде системы укоренившихся стереотипов о Советском Союзе как о благе, по сравнению с нынешней социально-экономической ситуацией, что оказывает существенное влияние на их систему взглядов

и представлений об окружающем социальном мире (Емельянова, 2006). Другими словами, в период трансформационных изменений российского общества различные компоненты экономического сознания личности (ценности, представления, отношения, оценки и ожидания и др.) интенсивно изменяются у большинства социальных групп населения.

Причину такой картины многие исследователи видят в усилении имущественной дифференциации различных слоев населения, когда проблема экономического благополучия и качества жизни претерпевает существенные видоизменения и обостряется (Баранова, 2005; Головина, Савченко, 2004; Емельянова, 2006; Муздыбаев, 1997; Петренко, Митина, 1997; Углонова, 2001; Фенько, 2004; Фоломеева, 2004). В общественном дискурсе проблема экономического благополучия представлена чаще всего темой экономической депривации различных групп населения – уровня жизни наиболее обездоленных и социально не защищенных групп населения, а также углублением имущественной поляризации современного российского общества.

Отечественными и зарубежными исследователями показано, что феномены субъективного качества жизни и экономического благополучия не связаны однозначно ни с объективными условиями жизни его носителей, ни с уровнем их доходов (Динер, Селигман, 2004; Динер, Тов, 2007).

Экономическое благополучие не предопределено экономическими причинами самими по себе, а опосредовано сложными психосоциальными механизмами, которые являются результатом взаимной детерминации внешних (социально-экономических) и внутренних (психологических) условий (факторов) жизнедеятельности. Анализ их взаимодействия не будет полным, если не дополнить его изучением ментальных репрезентаций (социальных представлений) материального достатка, объясняющих и обосновывающих субъективные ощущения экономического благополучия или неблагополучия различных категорий социальных субъектов.

Социальные представления можно рассматривать как субъективную репрезентацию итогов социально-экономического развития российского общества и тех изменений, которые в нем произошли за годы реформ. Анализ соотношения объективных параметров достатка и субъективных признаков, по которым люди описывают материальное благополучие, позволяет раскрыть их психосоциальную типологию. На важность такого подхода к типологии указывают тот факт, что элементы экономического благополучия (доход, материальная обеспеченность, финансовый успех) являются основными дифференцирующими признаками благополучного или неблагополучного человека.

Задачами данного исследования выступили: содержательный анализ представлений об экономическом благополучии, выделение актуального и специфического их содержания, изучение моделей экономического благополучия, признаков и измерений субъективного пространства экономического благополучия личности.

Гипотезы исследования

Мы исходим из предположения, что при конструировании экономических представлений центральной является идея о материальном достатке и его роли в жизни человека, которая может по-разному преломляться в сознании субъекта. В российском обществе существует значительная диверсификация понимания материального благополучия, которая выражается в вариативности картины интерпретации его различными группами населения. В экономическом сознании личности существуют различные интерпретационные схемы экономического благополучия человека, составляющие элементы которых отражают их приоритет и ценностную значимость, а также в целом пространство субъективно-личностного отношения человека к различным аспектам материальных условий жизни. В них отражаются разные типы экономических репрезентаций материального достатка как модели экономического благосостояния человека, различающиеся,

прежде всего, уровнем жизни и имущественными признаками той социальной группы, которая олицетворяет образ материального благополучия. Наряду с групповым содержанием, в социальных представлениях можно выделить типичный образ экономического благополучия, который характеризуется общими, универсальными признаками.

Для проверки этих предположений было проведено исследование социальных представлений об экономическом благополучии.

Выборка исследования

Исследование проводилось в ноябре–марте 2005–2006 гг. в г. Москве. Было опрошено 350 респондентов в возрасте от 16 до 72 лет (58% женщин и 42% мужчин). Опрашиваемые были разделены на четыре возрастные группы: 16–24 года; 25–39 лет; 40–55 лет и выше 55 лет. В выборку были включены представители 7 социальных групп (приблизительно по 50 чел.): 1) служащие бюджетных организаций; 2) служащие частного сектора; 3) военнослужащие; 4) студенты; 5) безработные или временно не работающие; 6) пенсионеры. Пенсионеры опрашивались по месту жительства, безработные – в двух районных Центрах занятости населения, остальные – в учреждениях.

Процедура и методы исследования

Содержательные и эмоционально-оценочные компоненты представлений об экономическом благополучии изучались с помощью ассоциативного метода. Респондентам предлагалось на специальном бланке записать до 10 ассоциаций на предлагаемое понятие «экономическое благополучие». Полученный таким образом вербальный материал подвергался специально разработанному тематическому контент-анализу (полный список категорий см. в таблице 1). Для количественного анализа выявленных категорий использовался частотный, кластерный, факторный, дисперсионный и другие виды анализа.

Результаты исследования

1. Признаки экономического благополучия

Представления об экономическом благополучии отличаются достаточным разнообразием. По результатам контент-анализа свободных описаний характеристик экономического благополучия выявлено более пятидесяти признаков, характеризующих различные аспекты материального достатка человека, которые были объединены в ряд смысловых категорий. Частотный анализ показал, что по частоте упоминания ряд категории явно преобладает над другими (см. таблицу 1).

Таблица 1

Частота встречаемости категорий признаков экономического благополучия, N = 315

Категории признаков	Частота встречаемости (в %)
А. Размер и состояние финансовых средств	82,43
Д. Имущественные атрибуты	75,68
С. Ориентация на удовлетворение личных потребностей	62,16
Е. Достижение идеалов, целей жизни	62,16
Н. Происхождение и источник материальных и финансовых средств	57,76
В. Комфортность условий жизни	47,29
К. Социетальные характеристики	25,68
І. Вид материальных и финансовых средств	15,10
Ф. Эмоциональное благополучие	8,11

В перечне основных атрибутов экономического благополучия человека «размер и состояние финансовых средств» являются центральными (лидирующими по частоте упоминания). Эту категорию признаков используют 82,4% респондентов. Представления о размере финансовых средств, обеспечивающих материальное благополучие, существенно различаются: от среднего денежного достатка и средств, немного его превышающих, до уровня неограниченных финансовых возможностей («возможность тратить столько, сколько хочется, не отказывая себе ни в чем»). Величина достатка в последнем случае фактически соответствуют самому высокому уровню обеспеченности – богатству. Следует отметить, что, несмотря на значительную вариативность представлений о размере финансового эквивалента материального благополучия, большинство опрошенных (56,7%) указывают на достаточность среднего размера финансовых средств, который, по мнению респондентов, должен обеспечивать высокую покупательную способность – возможность приобрести все необходимое для полноценной жизни (вещи, продукты, услуги), «тратить, не считая постоянно деньги».

«Имущественные атрибуты» выступают второй (в 75,5% случаев) по частоте упоминания категорией признаков материального благополучия. Она включает характеристики владения собственностью – объем и качество материальных, имущественных средств, которыми должен обладать материально обеспеченный человек. В числе наиболее актуальных имущественных признаков благополучия респонденты указывают на объекты недвижимости: собственное жилье, прежде всего, квартиру или дом (50%), а также автомобиль (43%), добротные или дорогие вещи (прежде всего, одежда), предметы быта (39%) – мебель и бытовая техника. Представления респондентов отличаются с точки зрения качества и размера собствен-

ности, достаточной для ощущения себя благополучным человеком. Фактически экономические интерпретации, прежде всего, отражают ориентацию на разный уровень жизни, который соответствует представлениям респондентов об идеале благополучия. Анализ первых двух, ведущих по значимости категорий признаков свидетельствует о том, что в обыденном сознании эквивалентом экономического благополучия выступает достижение человеком определенного уровня жизни, выражаемого размером финансовых и имущественных средств.

Экономическое благополучие в представлениях респондентов выступает как способ удовлетворения потребностей и желаний человека. Соответственно, третья по частоте встречаемости (62,2% случаев) категория признаков объединяет характеристики, связанные с наличием у материально благополучного человека возможности удовлетворять свои потребности и желания. Таким образом, представления о материальном благополучии имеют акцент на достижении счастья, удовольствия и исполнения желаний.

Важную роль в системе экономических репрезентаций материально достатка играют нравственные аспекты. Каждый четвертый принявший участие в исследовании респондент отмечает моральную обязанность экономически обеспеченного человека поддерживать окружающих, например, осуществлять материальную помощь в обеспечении близких (членов семьи, родственников) (17,6%), а также в целом благотворительность по отношению нуждающихся (8%). Можно заключить, что потенциал действий и поступков субъекта, направленных на удовлетворение материальных потребностей других людей, на общественную пользу, является атрибутивным признаком экономического благополучия. Сходный по значению вывод получен В. Ф. Петренко и О. В. Митиной, которые среди факторов, присутствующих в поле представлений об экономических явлениях, выделили фактор «справедливость» (Петренко, Митина, Бердников, 2001).

Материальное благополучие в представлениях респондентов рассматривается в ценностно-смысловом контексте. Оно воспринимается как средство достижения человеком персональных ценностей, целей и перспектив, имеющих отношение к качеству жизни, воплощению идеалов, тесно связанных с универсальными потребностями личности. Респонденты полагают, что материальное благополучие есть средство или ресурс реализации целей и потребностей личности. В то же время достижение жизненных целей обеспечивает и ощущение субъективного благополучия в материальной сфере жизни. Данный вывод эмпирически подтверждается наличием значимой ($p < 0,05$) корреляционной связи между категориями признаков, указывающих на важность

достижения жизненных целей и значимости переживания позитивных эмоциональных состояний – счастья и удовлетворения, атрибутируемых в представлениях о материальном благополучии. В совокупности эта категория признаков представлена в 62,2% случаев.

Замечено, что анализ целей как медиаторов отношения между экономическими ресурсами и благополучием показывает способы, которыми человек его достигает. Цели не универсальны, а различаются в зависимости от ценностей и желаний индивида. Индивидуальные жизненные задачи и цели определяются фазой развития человека, культурными факторами и персональными потребностями. Исходя из эмпирических данных, приоритет в достижении целей жизни отдается семье, ее материальному благополучию. Этот факт согласуется с данными ряда исследований, в которых установлена ведущая роль ценности счастливой семейной жизни в структуре ценностных ориентаций личности в периоды социально-экономических трансформаций (Журавлева, 2006; Фоломеева, 2004). Представления об экономическом благополучии предполагают также возможность для движения личности в направлении удовлетворения потребностей высшего порядка (по А. Маслоу), т. е. самореализации. Актуальной целью жизни, по мнению респондентов, выступает самореализация личности, которая рассматривается ими как состояние наиболее полного раскрытия индивидом своего личностного потенциала.

Экономическое благополучие в представлениях респондентов в ряде случаев ассоциируется не только с экономическим, но и *социальным успехом* человека, с достижением им «высокого, привилегированного положения (статуса)» в социуме. По мнению респондентов, *материальное благополучие и социальная значимость человека отнюдь не противопоставляются друг другу*. Наоборот, материальное благополучие предполагает занятие человеком высокой степени общественного статуса. Представления о материальном благополучии, разумеется, не ограничиваются только желанием занять определенное место на ступенях социально-экономической лестницы. В значимости этого символа в наборе социально-экономических признаков благополучия отразилась незаконченность логики стереотипов обыденного сознания. Материальное благополучие обеспечивает идеалы жизни, которые могут заключаться в достижении человеком независимости и автономии.

Таким образом, материальное благополучие конструируется в социальных представлениях через механизм осознания личностью целей, идеалов жизни, которые реализуются в разнообразных контекстах – *персональном, социально-психологическом и социальном*: по отношению индивида (автономия и самореализация), других людей

(обеспеченная семейная жизнь, независимость) и социума в целом (устойчивое социальное положение). В содержании экономических представлений подчеркиваются два очень важных аспекта субъективного измерения благополучия: благополучие, определяемое мерой удовлетворения базовых потребностей, и благополучие как переживание осмысленности, обусловленное успешной реализацией личностно значимых целей, смыслов жизни.

Как мы и предположили, важной чертой экономической интерпретации благополучия выступает указание на *происхождение и источник* достатка. Эти признаки упоминаются в более половине случаев (56,7%). Наиболее часто в качестве источника дохода рассматриваются работа, предпринимательство, реже – нетрудовые источники: брак по расчету или просто везение. Каждый второй респондент указывает на то, что материального благополучия можно достичь только посредством личных трудовых усилий, при этом предпочтение отдается наемному труду, который должен обладать (в порядке упоминаний) признаками высокой оплаты, стабильности, а в ряде случаев – престижности. Это означает, что, с одной стороны, респонденты осознают деловую активность человека как наиболее приемлемый способ завоевания высоких ступеней в социально-экономической иерархии общества. С другой, они полагают, что не всякий труд имеет достойное материальное вознаграждение, поэтому материальное благополучие прямо не ассоциируется в общественном сознании с конкретным видом профессиональной деятельности. Ни один из ответивших не упомянул сферу престижного труда или профессию, приносящие максимальный заработок.

Более 20% респондентов считают, что благополучного человека отличает наличие у него собственного бизнеса или реже – личного хозяйства, которые приносят доход. Следует отметить, что большинство указывают одновременно и работу, и предпринимательство как наиболее существенные способы материального самообеспечения. Среди *видов имеющихся средств* чаще называют доходное предприятие (17,2%) или просто наличие капитала, ценных бумаг и других активов (7%), которые приносят доход его владельцу. Лишь небольшая часть респондентов указывает на такой атрибут благополучия, как счет в банке, который был типичен для экономического сознания начала 90-х годов XX столетия. Примечательно, что удельный вес респондентов, указавших на трудовые и нетрудовые источники материальной обеспеченности, несопоставим. Только чуть больше 2% опрошенных (в основном, женщины) полагают, что происхождение материального благополучия может иметь нетрудовое происхождение – случай или везение, например, выигрыш в лотерею или вступление в брак по расчету. Чис-

ло респондентов, в представлениях которых указание на источник благосостояния человека вообще отсутствует, очень значительно (около 43%). Это – свидетельство того, что картина материального благополучия носит для значительного числа респондентов достаточно идеалистический, абстрактный характер. В конечном счете, различия между двумя этими группами респондентов сводятся к желанию либо нежеланию предпринимать конкретные шаги по достижению поставленных целей, а не к выбору и поиску способов зарабатывания.

Таким образом, в социальных представлениях отражается внутренняя противоречивость существующих в общественном сознании стереотипов личной и социальной ответственности за материальное благополучие человека. С одной стороны, существенная часть респондентов разделяет представления об индивидуальной ответственности человека за собственное материальное благополучие. Их картина экономического благополучия предполагает личные усилия и меру ответственности за достижение желаемого уровня жизни. С другой стороны, немалая часть респондентов полагается либо на внешние обстоятельства (социальные гарантии со стороны государства), либо на других людей как основной источник материального благополучия, либо вообще их представления не содержат указания на модель достижения материального благосостояния. Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что механизмы конструирования экономических представлений о материальном благополучии не только объясняют возможные его причины (внутренние или внешние), но и содержат указание на характер (активный или пассивный) стратегии индивида по достижению конкретной экономической цели. Другими словами, интерпретация содержания экономических представлений может быть осуществлена не только в традиционной логике атрибуции ответственности, но также трактоваться в терминах стратегий совладания с ситуацией материально обеспечения в жизни. Аналогичный теоретический вывод содержится в работах Т.П. Емельяновой, которая установила, что механизмы конструирования представлений в социально неблагополучных группах отличаются своеобразием и могут трактоваться в логике когнитивных стратегий совладания (Емельянова, 2006). Стратегии совладания, или копинг-стратегии, обычно рассматриваются в связи с экономической неблагополучием в кризисных социально-экономических ситуациях, когда описывают поведенческие усилия по управлению специфическими требованиями реальных кризисных ситуаций, например экономической депривации или бедности (Муздыбаев, 1997). Экономические представления о благополучии включают признаки стратегий

материального самообеспечения: как активных – поиск высокооплачиваемой работы или занятие высокого социального статуса, изменение некоторых личностных свойств (саморазвитие), так и пассивных форм совладания с материальными трудностями – отстраненное принятие ситуации, ожидание какого-то события или чуда, бесплодные мечтания.

К признакам материального благополучия относят *социетальные характеристики* (25,7%). Данная категория объединяет социально-экономические характеристики общества, которые обеспечивают материальное благополучие отдельной личности. К их числу, прежде всего, относят: стабильность экономики («нормальная экономика, отсутствие инфляции и роста цен, нормальные налоги»), государства («стабильное и организованное государство и его институты, отсутствие коррупции и войн»), общества в целом («преобладание среднего класса, устойчивость социальных отношений»). Данные атрибутивные характеристики рассматриваются и как условие, и как важный источник благосостояния человека. В последнем значении наиболее существенным социетальным признаком материального благополучия выступают черты так называемого *социального государства*: «бесплатное здравоохранение и образование, нормальная пенсия и наличие социальной поддержки со стороны государства». Они упоминаются в 14,9% случаев. Чаще всего на социетальные признаки «нормальной экономики» указывают те респонденты, которые полагаются на внешние обстоятельства и на других людей как основной источник материального благополучия человека. К числу значимых социетальных черт материально благополучного человека респонденты относят также экологически безопасную жизнь и правовую защищенность человека (11,1%). Отметим высокую аффективную «нагруженность» этой категории признаков, которая выражается в высокой частоте упоминания негативных оценок. Иными словами, само государство и устанавливаемый в нем социальный и экономический порядок оценивается рядом респондентов (20%) как угроза их материальным интересам.

Существенным результатом анализа представляется акцентирование связи экономического благополучия с *позитивным эмоциональным опытом человека*, по преимуществу, *счастьем*. Однако эмоционально-оценочные компоненты экономических представлений выражены достаточно слабо. Только 8% респондентов указали, что материальное благополучие ассоциируется у них с удовлетворенностью жизнью в целом, душевным спокойствием, умиротворением и счастьем. В целом доминирует нейтральный эмоционально-оценочный фон содержания поля представлений. Отметим также факт полного отсутствия

в описаниях экономических представлений признаков негативных эмоциональных переживаний. Таким образом, можно констатировать, что тема материального благополучия в целом по выборке не вызывает ни озабоченности, ни субъективной остроты в ее интерпретации, а также отрицательных эмоций, характерных для близкой ей по содержанию категорией «богатство». Согласно данным исследований (Емельянова, 2006), категория «богатства» чаще имеет неоднозначные, но все-таки преимущественно негативные эмоциональные оттенки в содержании социальных представлений. Представления о материальном благополучии достаточно часто конструируются через призму внешних атрибутов богатства. Однако такая смысловая интерпретация благополучия лишь частично исчерпывает существующее их разнообразие. Вместе с тем категория «богатство» содержится в них не прямо, а имплицитно, как желаемый для личности уровень материальной обеспеченности – размер финансовых и имущественных средств, который соответствует ее восприятию благополучия. Другими словами, материальное благополучие воспринимается личностью в понятиях «желаемого, идеального достатка», который не может не иметь позитивную эмоционально-оценочную характеристику. Интересным в контексте обсуждения представляются результаты, полученные Т. В. Фоломеевой, изучавшей образ благополучного человека. Оказалось, что большинство из приписываемых ему личных качеств относятся к числу позитивных черт (Фоломеева, 2004).

Несмотря на незначительную выраженность в описаниях респондентов эмоционально-оценочных признаков материального благополучия, примечателен сам факт их присутствия. Психологическая и экономическая науки не располагают достоверными фактами наличия существенных корреляций между доходами людей и их субъективным благополучием (Динер, Селигман, 2004). Возможное объяснение, почему материальное благополучие ассоциируют только с позитивными эмоциональными переживаниями, заключается в следующем. Материальное благополучие может представлять для человека самостоятельную и очень значимую цель жизни, достижение которой воспринимается и переживается как личный успех и выступает как достойное вознаграждение за его усилия, награда. Фактически на вопрос, делают ли деньги людей счастливыми, можно ответить положительно в том случае, если они являются центральной смыслообразующей ценностью личности, ведущим движущим мотивом его жизнедеятельности. Ряд исследователей обозначают данную направленность личности в терминах «ориентации на материализм», «ориентации на вещизм» (Рич, Даусон, 1992).

Субъективные измерения и модели представлений об экономическом благополучии

Представления об экономическом благополучии – сложный, многоуровневый конструкт сознания, который включает разные по содержанию категории признаков, указывающие на различные смысловые значения материального достатка для человека. Материальное благополучие выступает как желаемый уровень жизни, который в обыденном сознании отражает некий *идеал жизнеобеспечения*, достатка, к которому стремится человек, характерного для образа жизни определенной социальной группы населения. Социально типичный для данной выборки образ материального благополучия включает такие признаки, как: собственное жилье (городская квартира); дача или домик в деревне; хорошо оплачиваемая постоянная работа; возможность отдыха за границей хотя бы раз в год; финансовый достаток, а также наличие автомобиля и добротных вещей (обстановки и бытовой техники). Данная совокупность материальных атрибутов жизни фактически соответствует системе приоритетов представителей так называемого среднего класса («миддла»). Отметим, однако, что представления о предполагаемом уровне материального достатка неоднородны и характеризуются высокой степенью его дифференциации. Диапазон субъективных границ достатка включает разные значения: от скромных средств, достаточных для приобретения только необходимого; средств, значительно превышающих средний уровень; наличия состояния или капитала, приносящего доход, и до материального изобилия, богатства. Это свидетельствует о том, что содержание представления могут включать не только усвоенный социальный опыт, но и лично выработанные знания: *систему индивидуальных критериев или индивидуальную шкалу оценки благосостояния*.

В то же время материальное благополучие рассматривается в функциональном его значении как *источник удовлетворения* личных потребностей, удовольствий и исполнения желаний, как *средство достижения значимых жизненных целей* и идеалов жизни (например, ведущей ценностью может быть самореализация личности). Представления о материальном благополучии включают его восприятие с позиции *критериев нравственности*. В этом значении они выступают как средство материальной помощи другим людям, тем, кто в ней нуждается. Самостоятельным является *субъектное измерение* материального благополучия, которое отражает типичные формы ответственности человека за собственное благосостояние. Респонденты склонны связывать достижение материального благополучия как с трудовыми усилиями, проявлением личной

деловой активности (хорошо оплачиваемой работой или самостоятельным бизнесом), так и внешними обстоятельствами – социетальными факторами (например, существованием социально ориентированного государства). Выделенные категории признаков, атрибутируемых материальному благополучию, отражают, на наш взгляд, существование сложной системы его субъективных измерений.

Она включает следующие измерения:

- *экономическое* – благополучие выступает как идеал финансовой и имущественной обеспеченности человека (от минимального уровня достатка до богатства);
- *нравственное* – благополучие как нравственный императив социальной ответственности и альтруизма человека по отношению к окружающим;
- *потребностное* – благополучие как состояние удовлетворения желаний, базовых потребностей человека;
- *социетальное* – социально-экономическая стабильность государства и общества как условие материального благополучия человека;
- *субъектное* – ориентация на личные усилия, деловая активность (наемный труд, предпринимательство) или социальную поддержку со стороны государства;
- *экзистенциальное* – благополучие как переживание осмысленности, обусловленное реализацией жизненных целей, личных смыслов и ценностей жизни;
- *эмоционально-оценочное* – благополучие как переживание позитивных эмоциональных состояний, удовлетворенность жизнью.

Субъективные измерения выступают как многомерная, многоуровневая и динамическая система личностных смыслов, образующая «субъективное пространство» понимания благополучия, каждое из измерений которого соответствует определенному вектору отношений человека – к собственности, другим людям, к себе, обществу в целом. Важно отметить, что субъективные измерения как основания конструирования экономических представлений отражают не только личностный смысл тех или иных объективных признаков благополучия (их отражательная сущность), но главное – способ (или механизм) включения личности в материальную сферу жизни социума, ее экономическое поведение по собственному жизнеобеспечению. Субъективное пространство измерения характеризует систему предпочтений, интересов и представлений, в которых, с позиции данной личности, т. е. субъективно и пристрастно, репрезентируются материальные аспекты жизни человека. Представляется, что субъективные измерения не являются независимыми друг от друга, а находятся в тесной взаимосвязи. Они высту-

пают как сложная взаимодействующая система приоритетов – ориентаций, формирующая различные субъективные модели экономического благополучия.

Для определения системы (структуры) представлений личности о материальном благополучии применялся факторный анализ признаков (метод главных компонент), характеризующих различные аспекты субъективных измерений материального достатка. В результате его проведения было выделено *семь независимых факторов* (структурных элементов), содержание которых раскрывает взаимодействие отдельных субъективных измерений представлений о благополучии. Семифакторное пространство представлений о материальном благополучии свидетельствует о том, что экономические репрезентации благополучия в обыденном сознании россиян в настоящий момент достигли уровня «когнитивной сложности», отличаются дифференцированностью и несводимы к простой совокупности имущественных атрибутов материальной обеспеченности.

Первые четыре фактора демонстрируют субъективные различия в социальных представлениях об уровне достатка благополучного человека – размере и качестве финансовых и имущественных средств, соответствующих, по мнению респондентов, идеалу материальной обеспеченности: будь то «социальная модель обеспечения» (*фактор 1*), «комфортная жизнь» (*фактор 2*), «материальное благополучие семьи» (*фактор 3*) или «богатство» (*фактор 4*). Этот смысловой признак измерения материального благополучия оказался наиболее мощным в субъективном пространстве его значений. По существу, содержание данных факторов отражает не только определенные представления об идеале материального жизнеобеспечения, но и базовую целевую экономическую ориентацию личности на достижение определенного материального положения. Фактически, в социальных представлениях респондентов конструируется достижение следующих экономических целей: (1) обеспечение прожиточного уровня, способного обеспечить удовлетворение актуальных физиологических и социальных потребностей; (2) обеспечение материального достатка и комфортных условий жизни; (3) обретение возможности стать состоятельным человеком и обеспечить будущее семьи; (4) решение задачи стать богатым человеком и ни в чем себе не отказывать. Таким образом, категории «материального благополучия» и «богатства» имеют значительные смысловые различия и соотносятся как общее и частное.

Остальные три фактора – «устойчивое социальное положение» (*фактор 5*), «экономическая безопасность» (*фактор 6*) и «свобода выбора жизненного стиля» (*фактор 7*) – характеризуют доминирование не экономического измерения благополучия.

Важным результатом оказалось подтверждение нашего предположения о тесной взаимосвязи в представлениях респондентов разных субъективных измерений материального благополучия. Каждый из выделенных факторов образует сочетание и выраженность различных его субъективных измерений, отражающих конкретное субъективно-личностное и ценностно-смысловое отношение к собственности. В этом выражается не только личностный смысл тех или иных объективных признаков материального благополучия, но и способ включения индивида в экономическую сферу жизни социума. «Ядром» экономических представлений о благополучии, как показал анализ их структурных элементов (факторов), выступают характеристики его материального измерения, основой которого являются экономические ценности: собственность, богатство, материальная обеспеченность, деньги, высокий доход и капитал. Однако в представлениях о благополучии материальное измерение может иметь не только доминантное, но второстепенное, подчиненное значение, например в факторе «устойчивое социальное положение», а иногда выражено только косвенно. Примером последнего случая может выступить фактор «свобода выбора жизненного стиля», в котором ведущим является экзистенциальное измерение материального благополучия.

Различия в структуре субъективных измерений благополучия личности могут выступать основанием для построения ее психосоциальной типологии, в результате которой могут быть выделены достаточно устойчивые группы людей с близкой субъективной моделью благополучия. Различное сочетание субъективных измерений дает семь моделей представлений об экономическом благополучии. Дополнительно проведенный кластерный анализ подтвердил данное предположение, а также правомерность интерпретации выделенных факторов в терминах моделей или типов представлений о материальном благополучии. В результате анализа было выделено семь групп респондентов, каждая из которых характеризуется высокими оценками по одной из выделенных структурных элементов представлений о материальном благополучии (см. рисунок 1).

«Благополучие как социальная модель обеспечения» (группа № 7). Содержание экономических репрезентаций материального благополучия здесь образуют признаки материального, субъективного и социетального измерений благополучия. Оно отражает идеальную модель материальной обеспеченности, в которой в качестве основных составляющих образа жизни выступают гарантии постоянной работы, заработка, достаточного для приобретения самого необходимого, ценность образования, а также ориентация на социальное обеспечение со стороны государства и «разумное» («необходимое и достаточное») потребление.

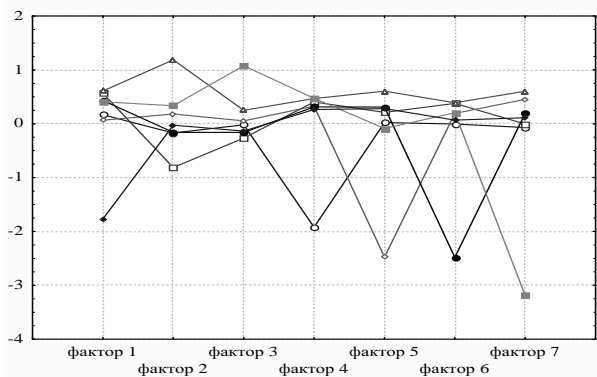


Рис. 1. Группирование респондентов по субъективным моделям материального благополучия

Данная модель благополучия характеризуется аскетизмом в удовлетворении потребностей, стремлением довольствоваться малым, т. е. уровнем потребления, достаточным человеку для ведения «нормальной» жизни, а также отсутствием «ориентации на вещизм». В значительной мере эти представления являются продуктом позднего советского периода развития общества, сочетающего элементы советской трудовой этики и социалистического отношения к собственности: важность труда; аскетизм; осуждение потакания человеческим слабостям, страстям; негативное отношение к накоплению и собственности. Ни один респондент данной группы не указал в качестве атрибутов благополучия собственное жилье (квартиру или дом), личный автомобиль или другую движимую или недвижимую собственность. Центральным элементом в данной системе экономических репрезентаций занимает работа. Респондентами особо подчеркивается необходимость гарантированности работы как существенного атрибута благополучия человека, что свидетельствует о высокой фрустрированности у этих респондентов потребности в выборе места работы. Связь получения качественного образования и высокого заработка отражает высокую степень принятия респондентами социального стереотипа о том, что образование является основным способом повышения социально-экономического положения в современном обществе. Согласно этой модели благополучия, наряду с работой, основным источником благосостояния человека рассматривается социальное государство как гарант экономической безопасности и социального обеспечения. Его наличие способствует ослаблению существующего чувства социальной уязвимости. Государственное регулирование цен и налогов, а также централизованное распределение основных жизненных благ, жилья, бесплатное образование и здравоохранение выступают необходимыми условиями социальной защищенности человека и гарантией его материального благополучия. В целом данную модель по ее ценностному содержанию можно условно отнести к социальной модели благополучия.

«*Благополучие как комфортная жизнь*» (группа № 2). Содержание этой модели представлений воспроизводит гедонистический идеал благополучной жизни, которому соответствует уровень материальной обеспеченности так называемого среднего класса: квартира (полторы комнаты на человека); дом в деревне; одна или две машины; высоко оплачиваемая (по российским меркам) работа; комфортные условия быта; не менее одного раза в год отдых на море; посещение спортивных и оздоровительных клубов и увеселительных заведений. В содержании представлений, однако, не отражены источники материального благополучия – трудовые усилия и в целом стремление зарабатывать, а также планирование трат финансовых средств, характерное для представителей данного социального слоя. Этот факт отчасти подтверждает гипотезу о том, что бытовые условия жизни, а главное, возможность приятно проводить свой досуг, тратить на удовольствия деньги воспринимаются респондентами как основной атрибут жизни обеспеченных слоев населения. Чем выше место досуга в иерархии значимости различных сфер жизни, тем в среднем выше уровень требований к материальному достатку. Типичное экономическое поведение и установки, характерные для данного образа благополучия, можно сформулировать в виде принципа: «*Жить в удовольствии, больше тратить, не задумываясь о завтрашнем дне*». Центральное представление в данном типе экономических репрезентаций занимает «личное благополучие» – желание иметь такую жизнь, материальное обеспечение которой позволяет получать максимум удовольствия от жизни. На первый план среди экономических аспектов благополучия выходит образ жизни, связанный с расходом денег и потреблением материальных благ. В данной модели воспроизводятся в полной мере лишь внешние атрибуты благополучия, «фасад» жизни среднего класса. Отсутствует главный смысловой признак, отличающий эту имущественную категорию населения, – происхождение материальных средств, то, что обеспечивает ей экономическое процветание, т. е. упорный труд и желание зарабатывать. В значительной мере формирование этой модели является результатом продолжительного доминирования в сознании россиян советских принципов потребления. В целом данные представления можно отнести к *гедонистической модели благополучия*, которая не уравновешена образцами зарабатывания; для нее характерно понимание жизни как самоценности, включающей радости и блага, возможность удовлетворять насущные потребности.

«*Благополучие как материальное благосостояние семьи*» (группа № 4). Этот тип представлений отличает ориентированность на экономическое накопление (создание состояния или капитала, приносящего доход) и долговременную матери-

альную обеспеченность в жизни, предполагающую в качестве средств ее достижения активную экономическую стратегию – предпринимательство. Наиболее приоритетной экономической целью в данной системе представлений является стремление обеспечить достаток в семье и будущее детей. Семейное благополучие выступает в этой системе экономических репрезентаций центральным представлением. Возрастание роли семьи в благополучии личности ряд авторов интерпретирует как отличительный признак конструирования социальных представлений о благополучии в условиях нестабильного общества (Фенько, 2004; Фоломеева, 2004; Хащенко, 1999). Первое, что обращает на себя внимание при анализе этого типа представлений, – это доминирование категории признаков, отражающих активность субъекта в отношении путей достижения материального достатка. Благополучие достигается за счет опоры на собственные силы, благодаря упорному труду, причем предпочтение отдается экономической мобильности и предприимчивости. Трудолюбие сочетается с бережливостью в тратах, с ориентацией на себя, отсутствием установки на поддержку со стороны государства, нацеленностью на личную дисциплину, самоотверженность и личные экономические достижения. Экономические установки данного идеала благополучия можно выразить формулой: «*Больше зарабатывать, больше думать о будущем, меньше – о личном благополучии*». В качестве базовых жизненных целей этой модели выступают три ценности – «семья», «материальная обеспеченность» и «труд». Категория «материальное благополучие» в данном типе экономических репрезентаций воспринимается как результат трудовых усилий человека, моральное и материальное вознаграждение за достойную жизнь. Другими словами, благосостояние включено в более широкий ценностно-смысловой контекст его интерпретации, в котором оно выступает как элемент, составляющая счастливой жизни в целом. Отметим характерные для данной модели благополучия представления о роли государства: оно существует в представлениях обособленно, являясь источником потенциальной угрозы семейному и личному благополучию.

Отличительной чертой данной модели представлений является выраженность ее нравственно-психологической составляющей – обязательств экономически обеспеченного человека поддерживать нуждающихся (например, осуществлять материальную помощь и в целом благотворительность). Этот идеал благополучия сочетает в себе такие жизненные принципы, как протестантское отношение к труду, ценность семейного благополучия, бережливость и рачительность в отношении к деньгам. С одной стороны, такими нормами подчеркивается необходимость для относительно обеспеченных заниматься благотворительной дея-

тельностью, с другой, в этой системе представлений осуждается роскошь, расточительство, потакание человеческим страстям и слабостям. Таким образом, содержательную специфику данной модели образуют сочетание характеристик субъектного, нравственного и экзистенциального отношения к материальной обеспеченности в жизни. Данная система представлений выступает функциональным эквивалентом *эвдемонической модели благополучия*.

«*Благополучие как богатство*» (группа № 1). Носители этих социальных представлений характеризуют благополучие как состояние роскоши, богатства. Центральными элементами их содержания являются внешние атрибуты богатства: дорогая и крупная недвижимая собственность (например, «вилла на Канарских островах»); дорогое имущество; престижные и модные вещи (одежда, драгоценности, антиквариат); дорогие автомобили, яхты и личные самолеты; наличие прислуги и т. п. Благополучие – это большое количество денег и неограниченные финансовые возможности: «можно тратить денег столько, сколько хочется, приобретать все, что хочется». Материальная обеспеченность включает элементы роскоши, избытка, расточительности, потакания человеческим слабостям, например стремлению обладания уникальными раритетами, предметами искусства или экзотическими животными. Для данной модели характерна потребность в обладании престижными, элитарными материальными условиями жизни, роскошным образом жизни. Богатство представляется как один из основных и необходимых элементов «благополучной» жизни, а также ее смысл. Все это, безусловно, свидетельствует о высокой значимости «материального мира». В противоположность представлениям, характерным для предыдущей модели, в ней отсутствуют признаки социальной ответственности богатого человека – необходимость или даже возможность материальной помощи окружающим или благотворительности. Отметим, что в данном типе интерпретации благополучия полностью отсутствуют упоминания какого-либо источника происхождения этого материального изобилия. Возможным объяснением данного результата является внутренняя противоречивость представлений о богатстве, отмеченная многими исследователями, которая выражается в негативном отношении россиян не столько к самому богатству, сколько к тому, каким путем оно приобретено. В массовом сознании факт приобретения богатства практически не соотносится с нравственными категориями честности и справедливости (Емельянова, 2006).

В целом этот тип экономических представлений отражает ценности *западной модели благополучной жизни*, в том числе активно пропагандируемой средствами массовой коммуникации (кинематографом, телевидением, Интернет). Бо-

гатство и деньги здесь выступают главным жизненным ориентиром.

«*Благополучие как устойчивое социальное положение*» (группа № 3). В отличие от вышеописанных представлений, основу этой модели материального благополучия составляют достижения экономического благополучия за счет получения высокого социального статуса в обществе, который обеспечивает доступ к финансовым и имущественным ресурсам. В данной модели представления о материальном достатке и социальной значимости людей совпадают. Ориентация на социальную карьеру, с одной стороны, отражает влияние сохранившейся в общественном сознании и коллективной памяти системы укоренившихся в советскую эпоху стереотипов о том, что «начальник всегда живет лучше, богаче, чем рядовой член общества», независимо от того, относился он к партийной, хозяйственной или творческой элите общества. С другой стороны, стремление к приобретению высокого социального статуса отражает стратегию преодоления чувства экономической и социальной незащищенности, порождаемой обществом. Закономерен в этой связи и тот факт, что ценность высокого социального положения сочетается с подчеркиванием значимости для ощущения экономического благополучия финансовой независимости личности.

Значимым признаком благополучия выступает установка относительно важности смыслового аспекта материальной обеспеченности. Материальные и социальные достижения человека рассматриваются в данной системе представлений как основа его личной самореализации, развития способностей. Другими словами, помимо социального статуса человека, определяющее значение придается также экзистенциальному пониманию экономического благополучия, реализации постматериальных ценностей. В целом данная модель может быть отнесена к типу, который порождается *нарушением чувства социальной и экономической безопасности*. Вместе с тем в данной модели фиксируется сдвиг от чисто материальных ценностей к ценностям самовыражения, который происходит в экономическом сознании в результате трансформационных изменений в обществе.

«*Благополучие как экономическая безопасность*» (группа № 5). Содержание данных представлений отличает доминирование социетального изменения материального благополучия. Приоритет в его признаках отдается государственному порядку, социальной и экономической стабильности в обществе, отсутствию безработицы, социальных конфликтов, войн и других социальных потрясений, существованию демократических институтов. Социальная и экономическая защищенность выступают залогом финансовой стабильности человека, гарантией его трудовой занятости. Отметим существенное значение для данной

модели такого важного социетального признака, как устойчивые социальные отношения, в основе которых – преобладание в социальной структуре общества среднего класса, а также отсутствие коррупции государственного аппарата. Возможным объяснением существования этой модели благополучия выступают объективные экономические проблемы, вызывающие беспокойство респондентов за свое материальное положение, чувство уязвимости. Многие респонденты иллюстрировали свое понимание благополучия примерами личного опыта переживания социально-экономических потрясений. Таким образом, можно констатировать факт высокой *аффективной* «заряженности» данной модели экономического благополучия. Другая возможная причина – чувство экзистенциальной безопасности, которое порождает, с одной стороны, значимость переживания экономической безопасности как залога материального благополучия человека, с другой – потребность в хорошо управляемом и контролируемом обществе. В сознании человека обе эти реальности (объективная и субъективная) сливаются в единый аффективный комплекс, определяющий признаки благополучия. Таким образом, модель благополучия личности основана на субъективном чувстве *экономической безопасности* и прямо не связана с ее экономическим положением. Именно разрушение чувства экономической и физической безопасности многие исследователи (см., например, Инглхарт, 1997) считают причиной роста экономического неблагополучия. Проблема экономической безопасности, как отмечалось ранее, занимает ведущее место в общественном сознании в условиях социально-экономического кризиса, когда у значительной части населения наблюдается снижение материального уровня их жизни. В условиях социально-экономической стабилизации можно ожидать, что модель благополучия, в которой центральное место занимает экономическая безопасность, будет иметь второстепенное значение.

«*Благополучие как свобода выбора жизненного стиля*» (группа № 6). В этой модели представлений подчеркивается значимость экзистенциального и эмоционально-оценочного измерений экономического благополучия. Переживание душевного спокойствия и удовлетворения от жизни тесно взаимосвязаны с важностью достижения индивидом личной свободы и независимости. Осознание человеком ценности свободы и самостоятельности позволяет реализовать значимый смысл жизни, который означает все более широкую свободу индивидуального выбора жизненных стилей и индивидуального самовыражения. Отметим, что это единственный тип представлений об экономическом благополучии, который прямо не содержит признаки материального (финансового или имущественного) достатка. Его со-

держание отражает сдвиг приоритета от материальных ценностей, когда упор делается, прежде всего, на экономическую и физическую безопасность, к ценностям самовыражения и качества жизни. Однако косвенное присутствие материальных признаков благополучия можно обнаружить, если проанализировать субъективный смысл, который вкладывают респонденты в понятие «свобода». Свобода, как объективный признак материального благополучия, по мнению респондентов, понимается как отсутствие ограничений и стеснений в выборе активной стратегии или стиля жизнедеятельности, возможность свободного передвижения внутри и за пределами страны в целях поиска работы или более удобного места проживания. Этот смысл благополучия может выражаться в принципе: «*Жить там, где захочется, работать там, где существуют достойные условия жизни*» (например, за границей). С этой точки зрения, свобода передвижения является способом достижения высокого материального благосостояния. Респонденты могут справедливо полагать, что с получением работы за границей у них будет больше возможностей, в том числе и для того, чтобы повысить уровень своего материального благосостояния. Таким образом, ценности благополучия, гарантии свободы от социальных ограничений, стремление к независимости составляют ценностно-смысловой контекст конструирования этого типа представлений. Эта модель отнесена нами к *постматериалистическому типу представлений о благополучии*.

Существенный результат связан с характером представленности нравственного измерения в моделях материального благополучия. Следует подчеркнуть, что только в модели «*благополучие как материальное благосостояние семьи*» проявления благотворительности (социальной поддержки нуждающихся) являются значимым этическим принципом поведения материально обеспеченного человека. Очевидно, что в других смысловых интерпретациях благополучия принцип социальной справедливости как милосердия, т. е. силы, оказывающей помощь, подвергается значительной диверсификации.

Заключение

В целом исследование социальных представлений об экономическом благополучии подтверждает наш вывод о важной роли нравственно-психологических составляющих в системе экономических репрезентаций, который также был зафиксирован в ряде исследований (Воловикова, 2005; Емельянова, 2006; Петренко, Митина, 1997; Петренко, Митина, Бердников, 2001). Так, по мнению Т. П. Емельяновой, результаты массовых опросов наводят на мысль о существовании глубинного эмоционально заряженного нравственного основа-

ния конструирования экономических представлений, связанных с приобретением экономических благ (Емельянова, 2006). Обнаруженное нами содержательное (универсальное, групповое и индивидуальное) разнообразие экономических представлений о благополучии не исключает, однако, предположения о возможности существования иных принципов их конструирования.

Литература

Баранова А. В. Экономико-психологические детерминанты субъективного качества жизни: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2005.

Головина Г. Н., Савченко Т. Н. Влияние экономического фактора на субъективное качество жизни // Проблемы экономической психологии. Т. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М., 2004.

Диттмар Х. Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. № 9.

Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М., 2006.

Журавлев А. Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 3. С. 3–16.

Журавлев А. Л., Журавлева Н. А. Динамика экономического сознания российских предпринимателей в 90-е годы XX века // Современные проблемы психологии управления / Отв. ред. Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев, Г. В. Телятников. М., 2003. С. 122–144.

Журавлева Е. В. Динамика Экономических представлений работников в условиях приватизации их предприятий (по материалам прессы) // Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М., 1999. С. 83–97.

Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006.

Муздыбаев К. Экономическая депривация, стратегия ее преодоления и поиск социальной поддержки. СПб., 1997.

Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. Смоленск, 1997.

Петренко В. Ф., Митина О. В., Бердников К. А. Психосемантический анализ геополитических представлений России // Психологический журнал. 2001. Т. 21. № 2. С. 49–69.

Угланова Е. А. Экономическое благополучие личности и качество жизни // Актуальные проблемы социальной психологии. Тверь, 2001.

Фенько А. Б. Психологический анализ отношения москвичей к деньгам // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 34–42.

Фоломеева Т. В. Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп // Проблемы экономической психологии. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М., 2004. С. 433–475.

Хащенко В. А. Ценностные ориентации различных социальных групп в условиях разных форм собственности // Социальная психология экономического поведения / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. М., 1999. С. 56–67.

Argyle M. Causes and correlates happiness // Well-being: The Foundations of hedonic psychology / Eds D. Kahneman, E. Diener, Schwarz. N. Y., 1999. Ch. 18.

Diener E., Seligman M. E. P. Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being // Psychological Science in the Public Interest. 2004. № 5.

Diener E., Tov W. Subjective well-being and peace // Journal of Social Issues. 2007. № 63 (2). P. 421–440.

Inglehart R. Modernization and Post modernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton, 1997.

Richins M. L., Dawson S. A. Consumer Values Orientation for Materialism and its Measurement: Scale Development and Validation // Journal of Consumer Research. 1992. V. 19. № 3. P. 303–314.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКТУАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ОТНОШЕНИЯ К СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ УСЛОВИЯМ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Н. Хащенко (Москва)

Постановка проблемы

Ухудшение экологической ситуации в стране, влияющей на физическое и психическое здоровье ныне живущих граждан и будущих поколений, необходимость прогнозирования процессов жизнедеятельности и адаптации личности,

определения их закономерностей и психологических особенностей, потребность минимизации последствий Чернобыльской катастрофы определяют актуальность исследования, посвященного изучению социально-психологических аспектов жизнедеятельности личности на экологически

неблагоприятных (радиоактивно загрязненных) территориях.

Реалией общественной жизни стал тот факт, что такое временное, по существу, явление, как пребывание в экологически неблагоприятной среде, перешло для большинства жителей территорий, подвергшихся радиоактивному загрязнению вследствие аварии на Чернобыльской АЭС, в феномен постоянного проживания. Необходимость дополнить исходные положения о детерминации жизнедеятельности человека в условиях длительного проживания в экологически неблагоприятной среде (Журавлев, 1995; Журавлев, Позняков, 1996; Журавлев, Сумарокова, 1992; и др.), важность разработки целостного подхода к их изучению привели к выделению в качестве системообразующего понятия «актуальное экологическое сознание личности» (Журавлев, Хащенко, 1996, с. 210).

В проведенном нами эмпирическом исследовании *отношение личности к экологическим условиям жизни* (экологическое сознание) рассматривалось в качестве одного из ведущих социально-психологических факторов ее жизнедеятельности. При наличии реальных либо ожидаемых признаков изменения экологической ситуации происходит актуализация элементов экологического сознания. Таким образом, под *актуальным экологическим сознанием* понимается совокупность элементов экологического сознания, которые становятся ведущими, значимыми, фактически атрибутом личности как субъекта жизнедеятельности.

Описание выборки

Выборку исследования составили жители нескольких малых городов Тульской области (Новомосковск, Донской, Узловая, Венев), подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате аварии на Чернобыльской АЭС. Общий объем выборки – 155 чел. При анализе полученных данных принимались во внимание такие социально-демографические характеристики, как пол, возраст, уровень образования, семейное положение, наличие детей (их количество и возраст), сфера профессиональной занятости, экономический статус, условия и длительность проживания на данной территории.

Метод исследования

Сбор эмпирических данных осуществлялся методом персонального формализованного интервью техникой «лицом к лицу» с помощью специально разработанной программы (Журавлев, Хащенко, 2002).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования была эмпирически установлена *структура актуаль-*

ного экологического сознания (с помощью процедуры факторного анализа) как система ведущих компонентов отношения личности к экологическим условиям проживания. Структура актуального экологического сознания была представлена в виде трех основных групп компонентов, характеризующих аффективную, когнитивную и конативную составляющие психологических отношений личности (Хащенко, 2002).

Аффективный компонент сознания является, на наш взгляд, определяющим во взаимном влиянии разных составляющих экологического сознания. Его характеризуют, во-первых, возрастание степени беспокойства и тревоги за собственное самочувствие, за здоровье членов семьи, особенно детей. Экологическая ситуация определяется как «опасная» для здоровья. Большинство жителей отмечает ухудшение самочувствия за последние годы. Прогнозируется дальнейшее ослабление здоровья, и в связи с этим переживается чувство безнадежности из-за невозможности самим (без помощи государства) сменить место жительства. Во-вторых, отмечается повышение личного интереса к экологическим проблемам не только района проживания, но и в планетарном масштабе, что сопровождается ростом значимости для индивида ценности красоты природы в системе базовых ценностных ориентаций личности. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что опасные, с точки зрения экологии, условия проживания актуализируют в индивидуальном и групповом сознании значимость экологического фактора.

Содержание *когнитивного* компонента актуального экологического сознания составляют: субъективно низкая информированность респондентов об экологической ситуации (при наличии большого объема разнообразной информации, накопившейся за 13–14 лет до начала исследования); субъективно высокая оценка степени радиоактивного загрязнения природной среды в районе проживания; общая оценка экологической ситуации как «опасной» для здоровья; пессимистичность прогноза относительно перспектив изменения экологических условий в своем регионе. Примечательно, что субъективная оценка опасности экологической обстановки связана в сознании индивида, как правило, с фактором радиоактивного загрязнения и толерантностью человека к другим, не менее опасным для его здоровья воздействиям (например, химическое загрязнение и т. д.).

Конативная составляющая актуального экологического сознания характеризуется, с одной стороны, желанием (или психологической готовностью) смены места проживания у значительной части опрошенных жителей исследованного региона (особенно у представителей старших возрастных групп и респондентов, имеющих детей), прежде всего, с целью обеспечения безопасности

и сохранения здоровья членов семьи; с другой – формированием у небольшой части респондентов (особенно в молодежной возрастной группе) чувства привязанности к «малой родине». Неудовлетворенная потребность общения с природой связана чаще всего с невозможностью активного отдыха на природе из-за опасения навредить своему здоровью. Это является важным условием повышения личностной значимости такой ценности, как красота природы в системе ценностных ориентаций индивида.

Конативной характеристикой актуального экологического сознания личности служит и характер («пассивность/активность») ее позиции как субъекта экологического поведения. Следует констатировать преобладание у большинства опрошенных жителей пассивной позиции, проявляющейся только в интересе к экологической информации при отсутствии готовности к реальным действиям по изменению экологической ситуации и решению экологических проблем в регионе проживания.

Вместе с тем на переживание личностью значимости неблагоприятных экологических условий жизнедеятельности существенно влияют социально-экономические факторы, которые со временем либо усиливают восприятие опасности неблагоприятной экологической ситуации, либо ослабляют оценку ее важности.

В исследовании установлено, что существуют взаимосвязи компонентов актуального экологического сознания с другими социально-психологическими факторами жизнедеятельности личности. В частности, обнаружена взаимосвязь факторов актуального экологического сознания отношения личности и социально-экономических проблем жизнедеятельности.

Основными показателями данного вида отношений выступили:

- 1) оценка материального уровня жизни в трех временных срезах (материального положения в настоящее время, изменения материального положения за последний год и ожидаемых изменений в материальном положении);
- 2) экономические притязания личности, связанные с ее оценкой максимального уровня материальных достижений; с предпочитаемым способом обеспечения потребностей семьи (повышением доходов, снижением расходов); самооценкой личных возможностей в повышении доходов;
- 3) оценка характеристик деловой активности личности, включающая оценку уровня собственной деловой активности, сферу деловой активности, степени личной ответственности и ответственности других субъектов (государственных и общественных) за экономическое состояние региона проживания;

4) значимость для личности социально-экономических проблем жизни;

5) место экономических ценностей в системе ценностных ориентаций личности: терминальные экономические ценности – «богатство», «работа», «собственность», «материальная обеспеченность», «успех в делах»; инструментальные ценности – «предприимчивость», «ответственность», «эффективность и успешность в делах», «рискованность», «конкурентоспособность».

Оценка вклада показателей отношения личности к социально-экономическим условиям жизнедеятельности в структуру актуального экологического сознания осуществлялась с помощью процедуры регрессионного анализа. В результате было установлено, что фактор «тревога за здоровье» – ядерное образование в структуре актуального экологического сознания – в наибольшей степени детерминирован социально-экономическими условиями жизни. Так, тревога за здоровье в значительной степени (относительный «вклад» этого показателя составил 13,4%) обуславливается самооценкой собственных возможностей в повышении личных и семейных доходов: ограниченные возможности и отсутствие перспектив такого повышения ведет к возрастанию тревоги за здоровье. Но снижение тревоги за здоровье (4,6%) определяется оценками динамики изменения деловой активности, в частности, ее возрастанием, а также повышением экономических притязаний (3,9%) – стремлением обеспечить «крепкий достаток в семье», «будущее своих детей», «стать состоятельным, богатым человеком». Позитивное отношение к потреблению сельскохозяйственной продукции, произведенной на территории проживания (11,1%), – характеристика потребительского поведения личности – также снижает тревогу и беспокойство за собственное здоровье и здоровье своих близких.

«Желание смены местожительства» зависит от показателя субъективной оценки возможностей в повышении своих доходов и доходов семьи (3,6%). Наиболее приемлемым способом обеспечения потребностей семьи при нежелании менять местожительство является строгий учет расходов при невысоком уровне. Но при этом повышение значимости в структуре ценностных ориентаций личности таких терминальных ценностей, как «здоровье», «познание», «развлечения», «материальное благополучие» (12,7%), и инструментальных ценностей – «твердая воля» и «солидарность» (9,4%) – обуславливает психологическую готовность человека к переменам и переезду.

Представления о предпочитаемых способах обеспечения потребностей семьи детерминируют «оценку степени радиоактивного загрязнения» территории проживания. Стратегия, связанная с повышением дохода – стремление добиваться

повышения зарплаты – усиливает оценку степени радиоактивного загрязнения (4,7%).

«Пассивность/активность позиции в разрешении экологической ситуации» как конативная составляющая актуального экологического сознания связана со значимостью для личности качеств рискованности и успешности в делах (7,1%). Эти ценности в системе ценностных ориентаций личности обуславливают готовность к реальным действиям по изменению экологической ситуации и решению экологических проблем в регионе проживания.

Характеристика актуального экологического сознания личности стала основанием для построения эмпирической *типологии актуального экологического сознания* жителей изучаемого региона.

На основе выраженности ведущих структурных компонентов актуального экологического сознания личности («факторов»), с помощью техники кластерного анализа были выделены *четыре типа* актуального экологического сознания жителей (рисунок 1). Различные «типы» имеют социально-психологические особенности как в отношении к экологическим условиям жизнедеятельности, так и по социально-демографическим характеристикам.

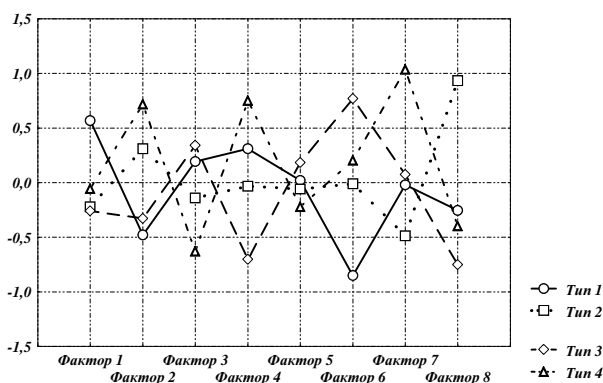


Рис. 1. Типы актуального экологического сознания с различной выраженностью компонентов

Факторы 1 – тревога за здоровье; 2 – информированность об экологической ситуации; 3 – желание смены места жительства; 4 – личностная значимость экологических проблем; 5 – оценка динамики изменения экологических условий в регионе проживания; 6 – потребность общения с природой; 7 – оценка степени радиоактивного загрязнения; 8 – «пассивность/активность» позиции личности как субъекта экологического поведения.

Первый тип актуального экологического сознания – «тревожный, низко информированный, пассивный». В данную группу вошли 26,2% из числа опрошенных жителей исследуемого региона, преимущественно женщины с высшим образованием старше 40 лет, состоящие в браке и имеющие детей. Представителям данного типа присуща высокая тревожность за состояние своего здоровья и здоровье близких людей, оценка эко-

логической ситуации как чрезвычайно опасной для их здоровья. Пессимизм при оценке динамики изменения экологической ситуации в регионе в будущем, по сравнению с прошлым и настоящим («было плохо, стало хуже, а будет еще хуже»), сопровождается пассивностью, отсутствием желания бывать на природе. Респондентов указанного типа отличает очень слабая информированность об экологической ситуации в районе проживания, области и стране в целом и одновременно сильное желание смены места жительства и высокая значимость экологических проблем.

Второй тип – «пассивный, равнодушный, информированный» – наиболее распространен в изучавшейся выборке. В него вошли 33,8% респондентов, средний возраст которых составил 31,5 года (с преобладанием молодежи до 20 лет), имеющих среднее образование, не состоящих в браке и не имеющих детей. Его представителям свойственна наивысшая (по выборке) пассивность в отношении экологических проблем на территории проживания, проявляющаяся в безразличии, недостаточном интересе к влиянию радиоактивного заражения на здоровье человека из-за его якобы «незначительности» или даже «надуманности». Экологическая ситуация оценивается ими либо как малоопасная для проживания (этот показатель самый низкий), либо как обычная («как везде»). Доминирующий аффективный фон актуального экологического сознания составляют нейтральные чувства (спокойствие, равнодушие, отсутствие тревоги). Респондентов названного типа отличает субъективно высокая, по их мнению, информированность об экологической ситуации в регионе проживания, в области и стране в целом. Степень радиоактивного загрязнения региона оценивается ими как низкая и не вызывающая опасения для здоровья в будущем («экологическая ситуация обычная и достаточно стабильная – изменение ситуации вряд ли произойдет»). Отсутствует также стремление сменить местожительство.

Третий тип – «активно-прагматичный, спокойный, низкоинформированный» – характеризуется относительно низкой тревогой за свое здоровье и здоровье близких людей. Его представители практически не выделяют экологические проблемы среди других проблем; их отличает слабая, по их мнению, информированность об экологической обстановке в регионе, области проживания. Наряду с этим, они проявляют (или готовы проявлять) высокую активность в отношении экологических проблем, участвуют (или готовы участвовать) в экологических мероприятиях, прежде всего, из-за большой потребности пребывания на природе (проведение активного отдыха). Их отличает наибольшая среди выделенных групп респондентов готовность сменить местожительство; они относительно оптимистично оценивают экологическую ситуацию в будущем. Данный тип

составляет 25,5% всех опрошенных, в основном это мужчины со средним образованием (средний возраст – около 34 лет), имеющие семью и детей.

Четвертый тип – «информированный, деятельностно-ориентированный, уверенный» – включает респондентов с высоким уровнем значимости экологических проблем среди других сторон жизни современного российского общества (экономических, политических, межнациональных, правовых и т. п.). Они весьма высоко оценивают свою информированность об экологической ситуации и степени радиоактивного загрязнения в регионе проживания, проявляют глубокий пессимизм в оценке будущих изменений экологической ситуации, ожидая ее серьезного ухудшения. Характерной особенностью представителей данного типа является также высокая степень реальной и потенциальной активности (как субъектов экологического поведения), которая выражается в желании позитивного изменения экологической ситуации в регионе проживания, в том числе посредством своего участия в мероприятиях по «оздоровлению» экологии. Самая сильная по выборке привязанность жителей к «малой родине» проявляется в отсутствии у них желания переезда на другое местожительство. Этот тип представлен 14,5% из числа опрошенных респондентов: здесь преобладают женщины (значительная часть в возрасте менее 20 лет), не состоящие в браке и не имеющие детей; большинство из них с высшим (или незавершенным высшим) образованием.

Дальнейший анализ позволил дать более глубокую социально-психологическую характеристику типов актуального экологического сознания жителей изучаемого региона.

Социально-психологические характеристики групп с различным типом актуального экологического сознания

С помощью метода однофакторного дисперсионного анализа были выявлены отличия между группами с определенным типом актуального экологического сознания. Статистически значимые различия были обнаружены по следующим переменным:

- значимость разных сторон общественной жизни: роста преступности в регионе проживания, неопределенности будущего детей, межнациональных конфликтов в обществе, а также нарушения законодательства;
- притязания в материальных достижениях;
- уровень выраженности ведущей причины личного успеха/неудачи в жизни;
- самооценка успешности личности;
- ценностные ориентации личности.

Установлено, что по отношению к социально-экономическим условиям жизнедеятельности близки

группы с относительно противоположными типами актуального экологического сознания – «тревожный, низко информированный, пассивный» и «информированный, деятельностно-ориентированный, уверенный». Эти группы респондентов характеризует высокий уровень значимости проблем роста преступности в регионе проживания, нарушения законодательства в обществе, а также межнациональных конфликтов. Так, для «тревожного, низко информированного, пассивного» типа значимость вышеперечисленных общественных факторов жизни связана, на наш взгляд, с высоким беспокойством за здоровье, пессимизмом в оценке экологической ситуации и т. д. Очевидно, что проблемы, связанные с экологией, переносятся и на другие стороны жизни.

Активная жизненная позиция «информированного, деятельностно-ориентированного, уверенного» типа определяет, по-видимому, повышенную значимость и интерес к различным вопросам общественной жизни.

Для «пассивного, равнодушного, информированного» и «активно-прагматичного, спокойно, низкоинформированного» типов значимость проблем роста преступности в регионе проживания, нарушений законодательства в обществе, межнациональных конфликтов ниже, чем для выше указанных типов. Эти характеристики определяются, по нашему мнению, именно типом актуального экологического сознания личности: в первом случае – доминирующим аффективным фоном, т. е. нейтральными чувствами по отношению не только к экологическим, но и к другим социальным проблемам; во втором – преобладающей ориентацией на межличностное взаимодействие, вытесняющей значимость других факторов жизни, в том числе и общественно значимых.

Проблема неопределенности будущего детей более значима для «тревожного, низкоинформированного, пассивного» типа, по сравнению с другими, что определяется социально-демографическими особенностями данной группы (семейные и имеющие детей), а также высокой тревогой за здоровье детей.

Обнаружены различия между типами актуального экологического сознания по уровню материальных притязаний. Так, представители «тревожного, низкоинформированного, пассивного» типа в своих экономических достижениях ориентированы на обеспечение «хотя бы минимального прожиточного уровня». Представители же трех других типов стремятся к обеспечению либо прожиточного уровня, как у большинства людей, либо к относительно крепкому материальному достатку семьи.

Различия по показателям отношения личности к себе как субъекту жизнедеятельности характеризуются следующими особенностями. Выявлены отличия в уровне ведущей ориентации на причи-

ны личного успеха/неудачи в жизни: представителям «активно-прагматичного, спокойного, низкоинформированного» типа более свойственен экстернальный характер регуляции самосознания, а «информированному, деятельностно-ориентированному, уверенному» – интернальный. Это соответствие, на наш взгляд, согласуется с характеристиками типов актуального экологического сознания.

Существуют различия по показателям самооценки желаемого уровня успешности личности в настоящее время между «информированным, деятельностно-ориентированным, уверенным» и «пассивным, равнодушным, информированным» типами (у первого она значимо выше).

Были выявлены также достоверные взаимосвязи между показателями самооценки своей успешности личности в жизни и факторами ее актуального экологического сознания. Установлено, что, во-первых, чем выше переживается человеком тревога за здоровье, тем ниже прогнозируется им собственная успешность через 5 лет, т. е. наблюдается пессимистическая установка на будущее. Во-вторых, психологическая готовность к смене места жительства связана с высоким уровнем желаемой успешности в настоящее время и завышенной самооценкой. В-третьих, значимость для личности экологических проблем связана с высоким уровнем самооценки ожидаемой в будущем успешности. В-четвертых, низкая самооценка максимального уровня успешности в настоящее время взаимосвязана с пассивной позицией личности как субъекта экологического поведения. Выделенные закономерности подтверждают тот факт, что актуальное экологическое сознание личности определяет отношение жителей изучавшихся нами территорий к различным сторонам их жизнедеятельности.

В качестве важной социально-психологической характеристики личности исследовались *ценностные ориентации*. Выявлен ряд закономерных связей между типами актуального экологического сознания и ценностными ориентациями личности.

Так, в ценностной структуре представителей «тревожного, низкоинформированного, пассивного» типа (1 группа) высока значимость ценностей здоровья, семейной жизни, работы, любви, материальной обеспеченности, уверенности в себе, свободы (ценности перечислены с соответствием с их рангом в структуре). Высокая актуальность для этой группы экономических сторон жизнедеятельности подтверждается большей значимостью, по сравнению с другими группами, таких ценностей, как «собственность» и «богатство». Меньшая значимость ценности дружеских отношений, по-видимому, связана с возрастными особенностями данной группы.

Сходство в структуре терминальных ценностей наблюдается у представителей «пассивного,

равнодушного, информированного» (2 группа) и «информированного, деятельностно-ориентированного, уверенного» (4 группа) типов. Несмотря на качественные отличия в структуре их актуального экологического сознания, наиболее значимыми для них, по сравнению с другими группами, являются ценности уверенности в себе, активной жизни, развития. Ниже, чем в других группах, здесь имеет ранг ценность семейной жизни, что связано, на наш взгляд, с социально-демографическими особенностями данных групп. Пассивность и безразличие по отношению к экологическим проблемам, как характеристика актуального экологического сознания «пассивного, равнодушного, информированного» (2 группа) типа, объясняется, на наш взгляд, тем, что ценность красоты природы в этой группе занимает последний ранг. То же самое можно отметить и у представителей «тревожного, низкоинформированного, пассивного» типа (1 группа), но здесь, по-видимому, вытеснение данной ценности связано с повышенной тревожностью и переживаемой субъективной опасностью.

Характерной особенностью «активно-прагматичного, спокойного, низкоинформированного» типа (3 группа) является ориентация на межличностные отношения, и, как следствие, более значимыми для представителей данного типа, по сравнению с другими, становятся такие ценности, как «друзья», «счастье других», «красота природы» (что связано предпочтением «активного отдыха на природе»), и низко значимой – «уверенность в себе». Такие особенности структуры ценностных ориентаций в большей степени соотносятся с типом актуального экологического сознания у представителей данной группы.

Заключение

В результате исследования были выявлены основные компоненты актуального экологического сознания личности как ведущего социально-психологического фактора жизнедеятельности человека на экологически неблагоприятных территориях. Показано, что актуальное экологическое сознание опосредует и трансформирует систему отношений человека к себе и другим людям, их поступкам и деятельности в целом. В рамках данной работы проанализировано влияние отношения жителей к социально-экономическим условиям жизнедеятельности на структуру их актуального экологического сознания. Определена эмпирическая типология и рассмотрены социально-психологические характеристики групп с различными типами актуального экологического сознания.

Вместе с тем социальные, экономические, экологические и другие изменения, происходящие в нашей стране, определяют необходимость изучения отношения личности к экологическим,

социально-экономическим и другим условиям жизнедеятельности. Это, в свою очередь, требует разработки комплексного теоретико-эмпирического подхода к изучению актуального экологического сознания личности в зависимости от условий проживания; выделения наиболее значимых компонентов, позволяющих описывать этот феномен применительно к представителям различных социальных групп и в разных экологических условиях проживания.

Литература

- Журавлев А. Л.* Программа интервью с жителями, длительно проживающими на радиоактивно загрязненной территории (на примере г. Гомеля) // Методики социально-психологического исследования личности и малых групп. М., 1995. С. 11–25.
- Журавлев А. Л., Позняков В. П.* Отношение жителей к экологическим и экономическим условиям жизнедеятельности на радиоактивно загрязненных территориях // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. М., 1996. С. 201–209.
- Журавлев А. Л., Сумарокова В. А.* Изучение социально-психологических процессов адаптации в условиях длительного проживания на загрязненных территориях (Чернобыль в судьбе человека) // Чернобыльский след: психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М., 1992. С. 88–96.
- Журавлев А. Л., Хащенко В. А.* Динамика экологического сознания населения России в связи с глобальными изменениями природной среды: программа социально-психологического исследования // Динамика социально-психологических явлений в изменяющемся обществе. М., 1996. С. 209–214.
- Журавлев А. Л., Хащенко Н. Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на радиоактивно загрязненных территориях: программа исследования // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 5, «Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г.». М., 2002. С. 200–230.
- Хащенко Н. Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности в условиях постоянного проживания на радиоактивно загрязненных территориях // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 2, «Общая и социальная психология, психология личности и психофизиология, экономическая, организационная и политическая психология: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г.». М., 2002. С. 249–259.

РАЗДЕЛ ВОСЬМОЙ

ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ТРУДА И ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Достижения техники и технологии, совершенствование системы экономического планирования и управления производством открывают мощные резервы роста производительности труда... но они могут быть по-настоящему реализованы только при условии развития творческой активности человека.

Б. Ф. Ломов

О СООТНОШЕНИИ КАТЕГОРИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИГОДНОСТЬ» И «УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ»

В. А. Бодров (Москва)

Взаимосвязь профессиональной пригодности и удовлетворенности работой: теоретический анализ

Профессиональная пригодность отражает реальный уровень развития специфического для конкретной деятельности комплекса свойств и качеств человека, определяемого особенностями его трудового воспитания и обучения, профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физического развития.

Можно предположить, что уровень профпригодности проявляется также в характере субъективного отношения к профессии, в эмоциональной оценке соответствия ожидаемых и реальных особенностей процесса и результатов своей деятельности, в трудовых мотивах (их направленности, активности). Это проявляется в чувстве удовлетворенности – неудовлетворенности работой, в аффективном состоянии в связи с влиянием различных компонентов профессионального поведения. По всей видимости, удовлетворенность работой следует рассматривать как условие и причину проявления того или иного качества ее реализации и как показатель успешности профессиональной деятельности, который не всегда совпадает с ее нормативными, объективными критериями. Например, недостаточная удовлетворенность достигнутым результатом может проявляться при приемлемом уровне эффективности труда или стать стимулом для совершенствования мастерства.

Понятие «удовлетворенность работой» имеет целый ряд толкований. Как отмечает Л. Джуэлл (Джуэлл 2001), удовлетворенность работой – это установка, гипотетический конструкт – такой, как мотивация и потребности. Присутствие или отсутствие этого психологического явления связано с определенными поведенческими паттернами. Автор констатирует, что удовлетворенность работой – это аффективная или эмоциональная реакция на рабочую ситуацию.

Удовлетворенность работой многими исследователями определяется как отношение личности к явлениям внешнего мира, оценка, установка, чувство, эмоциональное состояние, мотив, которые связаны с содержанием, целью, процессом и результатами труда, осуществляемого конкретной личностью (см. Свенцицкий, 1999). Она рассматривается так же, как психологическое состояние личности, вызванное определенным соотношением между уровнем ее притязаний и реальными возможностями их осуществления. Иногда эти притязания не связаны непосредственно с содержанием конкретной трудовой деятельности (например, плохое обслуживание работника, низкое материальное вознаграждение и т. п.). Следует также отметить, что удовлетворенность работой, как любое психологическое состояние, имеет свою динамику, что обуславливается изменениями либо уровня притязаний субъекта, либо различных факторов трудовой деятельности.

Удовлетворенность работой зависит как от внутренней, так и от внешней мотивации. Так, Ф. Херц-

берг (Herzberg, 1966) определяет внутренние мотивы как *фактор роста*, дающий человеку ощущение успеха и признания его достижений, т. е. приносящий чувство удовлетворения, вследствие чего у него возникает стремление успешно трудиться. Внешние мотивы – *гигиенические факторы*, включающие в себя совокупность стимулов: условия работы, материальное обеспечение, межличностные отношения, охрана труда и т. д.

Поскольку внешние факторы обеспечивают только временное чувство удовлетворения работой, в психологии уделяется главное внимание факторам внутренней мотивации, связанным с увеличением содержательности труда, формированием профпригодности, социальной и профессиональной ответственности, с самосовершенствованием и т. д.

Анализ исследований по проблеме удовлетворенности работой позволяет рассматривать ее как положительное или отрицательное отношение человека к явлениям, событиям, объектам деятельности, как эмоциональное восприятие и оценку процесса и результатов труда, его условий и организации, оборудования рабочего места, материального обеспечения, собственного социального статуса, т. е. всего того, что определяет успешность трудового процесса, личностное самосовершенствование и самоутверждение в труде, возможность достижения поставленных целей (профессиональных, социальных и др.). Все перечисленные факторы следует рассматривать как релевантные переменные формирования чувства удовлетворенности.

Уровень удовлетворенности трудом зависит от многих параметров, в первую очередь от возраста и стажа работника, занимаемой должности, размера и престижности организации. В.А. Толочек (Толочек, 2005) отмечает, что, по мере приобретения опыта, удовлетворенность возрастает, а ожидания работников приближаются к их реальным возможностям вследствие адаптации к условиям труда. С возрастом удовлетворенность несколько уменьшается из-за сравнительно низких темпов служебного продвижения, снижения чувства новизны и перспектив в работе, но стабилизируется благодаря более осознанным ожиданиям выхода на пенсию. Сотрудники, занимающие высокие позиции, наиболее удовлетворены своим трудом. Они получают более высокую заработную плату, имеют лучшие условия и больше возможностей для реализации своих способностей. В небольших организациях удовлетворенность сотрудников своей работой, как правило, выше (Ньюстром, Девис, 2000).

Удовлетворенность работой влияет на разные стороны деятельности человека. И если ее непосредственная связь с результативностью труда довольно проблематична (по этому вопросу существуют различные точки зрения), то она, безусловно,

способствует снижению текучести кадров. Неудовлетворенность работой тесно коррелирует с прогулами и опозданиями, с нерациональным использованием рабочего времени, производственным травматизмом, хищениями на производстве, насилием и другими формами агрессии. Удовлетворенные работники характеризуются лучшим физическим и душевным здоровьем, быстрее овладевают профессиональными навыками и умениями, чаще демонстрируют образцы активного социального, гражданского поведения, реже обращаются с жалобами (Джуэлл, 2001; Льютенс, 1999; Ньюстром, Девис, 2000).

Поиск предпосылок и последствий удовлетворенности работой проводится по трем основным направлениям. Во-первых, изучается зависимость удовлетворенности работой от личностных характеристик. Основная идея этих исследований состоит в том, что счастливые люди являются более продуктивными сотрудниками, отличаются большей удовлетворенностью работой (Staw, Barsade, 1993).

Во-вторых, анализируется связь удовлетворенности работой с продуктивностью, успешностью как индивидуальной, так и коллективной деятельности. Так, установлено, что удовлетворенность работой оказывает положительное влияние не столько на индивидуальный результат, сколько на общий уровень выполнения работы организацией (Ostroff, 1992). Тем самым подтверждается положение, что, как правило, эффективнее работают те организации, сотрудники которых испытывают большую удовлетворенность.

Д. Оргэн (Organ, 1977, 1988) предположил, что удовлетворенность работой влияет не на ее продуктивность, а, скорее, на то, что Т. Бейтман и Д. Оргэн (Bateman, Organ, 1983) называют «гражданским поведением». В рабочей организации гражданское поведение – это «полезные, конструктивные поступки, совершаемые членами организации и ценимые или одобряемые должностными лицами, но не связанные непосредственно с индивидуальной продуктивностью и выходящие за рамки должностных обязанностей» (Organ, 1988, с. 548).

Наконец, в-третьих, в исследованиях удовлетворенности работой существует направление, ориентированное на улучшение прогностических возможностей установок, т. е. на поиск более выраженных корреляций между наблюдаемым поведением и оценками установок.

Первоначально высказывалось мнение, что высокий уровень удовлетворенности работой членов организации способствует росту продуктивности их деятельности. Однако это положение о позитивной связи продуктивности и удовлетворенности было поколеблено в середине 1950-х годов. На разноречивость этих связей впервые обратили внимание А. Брейфилд и У. Крокет (Brayfield, Crockett,

1955). Они пришли к заключению, что удовлетворенность работников необязательно влечет за собой сильную мотивацию к эффективному выполнению их ролей в организации. В появившихся позднее обзорах Ф. Херцберга с сотрудниками (Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959) и В. Врума (Vroom, 1964) отмечалось наличие положительной связи между удовлетворенностью работой и ее продуктивностью в одних случаях, отсутствие такой связи в других случаях и, наконец, а в некоторых случаях – даже наличие отрицательной связи.

Данные отечественных авторов о взаимосвязи общей удовлетворенности работой и ее продуктивности характеризуются большим однообразием. Положительные корреляции этих показателей были получены в исследованиях А. Г. Здравомыслова с соавторами (Здравомыслов, Рожин, Ядов, 1967), В. А. Ядова и А. А. Киссель (Ядов, Киссель, 1974) и др.

В профессиональной деятельности субъекта труда и ее оценке различают две группы показателей: производительность труда, степень его эффективности, надежности, безопасности (объективные результаты) и удовлетворенность работой (субъективная оценка степени соответствия ожидаемых и реальных результатов, достижений в труде).

Как отмечает А. Л. Свенцицкий, ряд исследователей допускает, что достижение определенного уровня продуктивности деятельности приводит к формированию чувства удовлетворенности работой, – эта взаимосвязь, по его мнению, является более вероятной, чем противоположная (Свенцицкий, 1999). По мнению Э. Лаулера и Л. Портера (Lawler, Porter, 1967), высокая продуктивность служит внутренним вознаграждением за предпринятые работником усилия по достижению высоких трудовых результатов – оно проявляется в форме положительных эмоций, чувства радости за успешное выполнение своей работы. Кроме того, наиболее продуктивные работники должны получать также больше и внешних вознаграждений (в виде соответствующей зарплаты, продвижения по службе и т. д.), что, естественно, формирует у них чувство удовлетворенности своей работой. Авторы также обращают внимание на то, что высокая продуктивность работы будет формировать выраженную удовлетворенность ею в том случае, если внешние вознаграждения распределяются справедливо, т. е. размер вознаграждения адекватен достигнутому результату.

Следует отметить, что понятие «удовлетворенность работой», как уже было сказано выше, довольно широкое по содержанию и подразумевает оценку не только продуктивности работы, но и процесса, условий и безопасности труда, межличностных отношений, возможностей самосовершенствования и самоутверждения, материального обеспечения и т. д. Эти «частные удо-

влетворенности» могут иметь различную степень выраженности, быть подчас разнонаправленными с интегральным показателем удовлетворенности работой, вместе с тем внося в него свой вклад.

Несмотря на противоречивость суждений о характере влияния удовлетворенности работой на ее продуктивность, большинство исследователей отмечает, что высокие профессиональные достижения порождают чувство удовлетворенности работой. Можно предположить, что профессиональная пригодность человека к конкретной деятельности и удовлетворенность работой находятся в причинно-следственных отношениях. Высокий уровень профпригодности субъекта способствует достижению им успехов в трудовой деятельности, что приносит ему чувство удовлетворенности работой, а это, в свою очередь, влияет на усиление мотивации деятельности, стремление к самосовершенствованию, профессиональному развитию, т. е. формирует необходимый для эффективной деятельности уровень профессиональной пригодности.

Анализ исследований структуры и функций категории «удовлетворенность работой» позволяет высказать предположение, что субъективная оценка реальных и перспективных факторов трудовой деятельности, ожидаемых результатов труда и их реальных достижений отражает особенности психологического статуса субъекта труда. В связи с этим изучение особенностей самооценки профессиональных, социальных, психологических, экономических и медицинских факторов жизни и деятельности, личного отношения к характеру влияния и последствиям их проявлений приобретает большое значение в определении причинно-следственных отношений между успешностью профессиональной деятельности и пригодностью к ней.

Целью эмпирического исследования (с участием О. Н. Сиваш) было изучение взаимосвязи, с одной стороны, уровня удовлетворенности работой, с другой, – степени профессиональной пригодности и состояния личностных свойств субъекта труда.

Выборку составили летчики (100 чел.), проходившие экспертное обследование или лечение в авиационном госпитале.

Методика исследования

Была разработана анкета (59 вопросов), позволявшая выявить субъективную оценку летчиками различных сторон своей жизни и деятельности, которые отражают особенности их психологического статуса и удовлетворенности работой.

Для оценки степени удовлетворенности работой были использованы ответы летчиков на пять вопросов.

«Считаете ли вы необходимым повысить свою квалификацию?»

«Изменилась ли ваша профессиональная мотивация за время воинской службы?»

«Какие ближайшие и отдаленные профессиональные цели вы ставите перед собой в воинской службе?»

«Как вы относитесь к своей воинской службе?»

«Есть ли у вас надежды на улучшение вашего профессионального положения (перевод на вышестоящую должность, получение очередного воинского звания, перевод в другую часть, направление на учебу и т. д.)?»

Результаты исследования

На вопрос о необходимости повышения своей квалификации положительный ответ дали 66% респондентов, отрицательный – 34%. 17% опрошенных указали на изменения своей профессиональной мотивации за время воинской службы; 83% ответили на этот вопрос отрицательно. Позитивное отношение к воинской службе выявлено у 34% респондентов, а у 66% – негативное. 67% летчиков надеются на улучшение своего профессионального положения; 33% дали на этот вопрос отрицательный ответ. Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о том, что большинство летчиков положительно оценивают свои профессиональные перспективы и выражают стремление к повышению квалификации, что можно рассматривать как косвенное проявление удовлетворенности профессией. В то же время у большинства из них снизилась профессиональная мотивация и проявилось отрицательное отношение к службе в армии, что можно оценить как неудовлетворенность своей деятельностью.

Такое положение можно объяснить, с одной стороны, выраженной любовью к летной деятельности и желанием посвятить себя этой профессии, а также надеждой на улучшение своего профессионального положения. С другой стороны, в силу наличия негативных социально-экономических факторов жизни и деятельности, отсутствия перспектив в воинской службе и улучшении ее условий, отношение к ней у большинства летчиков отрицательное, профессиональная мотивация значительно снижена, а некоторые профессиональные цели у 58% летчиков замещаются другими, не связанными с летной деятельностью и воинской службой.

Результаты исследований ряда авторов свидетельствуют о том, что уровень профессиональной пригодности летчиков зависит от их возраста и летной квалификации, т. е. показателя подготовленности и мастерства (Бодров и др., 1984). Результаты исследования зависимости удовлетворенности профессиональной деятельностью летчиков от указанных показателей свидетельствуют о том, что удовлетворенность работой значительно чаще наблюдается у лиц с высокой летной

квалификацией (у 55% летчиков с высокой квалификацией и только у 27% – с низкой), а неудовлетворенность работой отмечается у 9% и 42% соответственно. Эти данные позволяют предположить, что стремление к профессиональному самосовершенствованию позволяет достичь и более высокого уровня квалификации, что, по всей видимости, возможно при достаточно высокой удовлетворенности работой. Обращает на себя внимание и тот факт, что стремление к повышению квалификации значительно более выражено у летчиков старшей возрастной группы, чем у молодых (соответственно 70% и 5%), что может быть связано с фактором профессиональной зрелости этой категории летчиков, их более высокой профпригодностью.

Особый интерес представляют данные о профессиональной мотивации летчиков, уровень которой непосредственно связан со степенью удовлетворенности работой. Полученные результаты указывают на выраженное снижение мотивации за время службы, причем как у наиболее квалифицированных, так и у наименее квалифицированных летчиков (по 36%); возросла мотивация только, соответственно, у 47% и у 12% летчиков. Следует отметить, что снижение мотивации более выражено у лиц старшего возраста, прежде всего у тех из них, кто имеет невысокую квалификацию. Сопоставление полученных данных позволяет предположить, что летчики с недостаточной профессиональной мотивацией, как правило, не достигают высокой летной квалификации, что не способствует формированию и проявлению удовлетворенности работой.

Обращают на себя внимание ответы на вопрос об отношении к воинской службе, которое непосредственно отражает степень удовлетворенности работой. Если отношение к летной профессии у летчиков всех категорий преимущественно положительное, то к воинской службе у подавляющего большинства (66%) оно отрицательное, причем чаще проявляется у лиц старшего возраста (59%), чем у молодых (9%), и является практически одинаковой у летчиков высокой (38%) и низкой (32%) летной квалификации. Полученные результаты позволяют считать, что подавляющее большинство летчиков проявляет неудовлетворенность воинской службой, и чем старше возраст летчика, тем более выражено это чувство. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в основе выявленной неудовлетворенности лежит не только неудовлетворительное социальное и экономическое положение военных летчиков, но также низкие возможности реализовать стремление к летному делу, свою любовь к профессии, что связано, в частности, с потерей летного мастерства и тем самым снижением уровня профессиональной пригодности.

В результате проведенного исследования установлено, что большинство летчиков относительно невысоко оценивают уровень своей профессиональной квалификации (в пределах 4,0–4,5 балла по 9-балльной шкале), и свыше 60% из них отмечают необходимость ее повышения путем увеличения количества полетов. По их мнению, в результате качественной профессиональной подготовки улучшается формирование и закрепление летных навыков и умений (значимость этого эффекта – 8,6 балла), возрастает уверенность в своих возможностях (8,9 балла), чувство удовлетворенности (9 баллов), и, как следствие, повышается психологическая устойчивость к факторам полета, возможность самоутверждения себя как профессионала, мотивация к дальнейшему самосовершенствованию.

Ответы на каждый из перечисленных выше пяти вопросов позволяют прямо или косвенно судить о степени удовлетворенности летчиков частными, но важными аспектами своей профессиональной деятельности, такими как мотивация к ней, самосовершенствование, определение целей и перспектив в профессиональном развитии, отношение к воинской службе. На основе результатов оценки по перечисленным вопросам был определен интегральный показатель удовлетворенности работой, использование которого позволило выявить лиц с положительным (ответ «да», «удовлетворен» – 40%) и отрицательным (31%) отношением к профессии.

Группа испытуемых с высокой степенью удовлетворенности представлена летчиками старшей возрастной группы (72%), с налетом более 1000 часов (75%), с высокой летной квалификацией (55%). В группе с низким интегральным показателем удовлетворенности – летчики, как молодые (23%), так и старшей возрастной группы (35%). У них отмечается в основном низкая летная квалификация (42%), и только 9% летчиков имеют достаточно высокую квалификацию.

Можно предположить, что возрастание уровня удовлетворенности работой связано с повышением профессионального мастерства летчика, его мотивацией и поддержанием высокого уровня квалификации, а как раз это недостаточно представлено в группе молодых и менее опытных летчиков.

В исследовании был проведен анализ особенностей субъективных оценок летчиков с различным уровнем удовлетворенности профессией своих профессиональных, психологических и социальных характеристик. Установлено, что большинство лиц, как с высоким, так и с низким уровнем удовлетворенности профессией, характеризуя себя, указывают на низкую профессиональную мотивацию (83%) и хорошее состояние своего здоровья (67%), отмечают высокий уровень обеспечения безопасности полетов (86%) и выраженное влияние различных социально-экономических факторов на свое отношение к профессии (71%). Обраща-

ет на себя внимание тот факт, что большое количество летчиков, наиболее удовлетворенных своей работой, отмечает наличие межличностных конфликтов в своей профессиональной жизни (62%), в то время как 71% летчиков с низкой удовлетворенностью работой указывают на отсутствие таких конфликтов. Интересными представляются результаты оценки уровня своей профессиональной квалификации. Если летчики с низким уровнем удовлетворенности профессией равнозначно оценивают свою квалификацию как высокую или низкую (по 49% случаев в каждой группе), то летчики с высоким уровнем удовлетворенности более критичны в самооценке (до 35% из них оценивают уровень своей профессиональной квалификации как низкий). Можно предположить, что в этой группе летчиков высокая удовлетворенность работой менее связана с профессиональной квалификацией, чем у представителей с низким уровнем удовлетворенности, или, напротив, они предъявляют более высокие требования к своей квалификации и подготовке.

Исследования личностных особенностей летчиков с разным уровнем удовлетворенности работой свидетельствуют о некоторых закономерностях и тенденциях в проявлении различий у них по ряду показателей личностной сферы.

Сравнение летчиков с высокой (40 чел.) и низкой (31 чел.) удовлетворенностью работой свидетельствует о том, что у представителей первой группы, относительно выше уровень тревожности – соответственно, 13,78 и 11,53 балла (по методике Т. А. Немчина); 8,60 и 7,76 балла (по методике Леонгарда-Шмишека) и показателя нейротизма (10,62 и 7,00 баллов) (по методике Айзенка).

Летчики первой группы, по сравнению с представителями второй группы, характеризуются более выраженной (по опроснику К. Леонгарда-Г. Шмишека) гипертимностью (подвижностью, общительностью, чрезмерной самостоятельностью, хорошим настроением и т. п.), эмотивностью (эмоциональностью, тревожностью, впечатлительностью и т. п.), возбудимостью (ослаблением контроля над влечениями и побуждениями, повышенной импульсивностью, склонностью к трениям и конфликтам).

При диагностике уровня профессионального выгорания (по методике В. В. Бойко) у летчиков с более высокой удовлетворенностью работой отмечаются более выраженные (по сравнению с летчиками менее удовлетворенными работой) его признаки (соответственно 39 и 36 баллов), а также показатели редуции профессиональных обязанностей (11 и 8 баллов) и личностной отстраненности (деперсонализации).

Летчики с низким уровнем удовлетворенности работой отличаются от летчиков с высокой удовлетворенностью несколько большей экстравертированностью – соответственно, 12,8 и 11,3 балла

(по методике Г. Айзенка). Такое качество, как «соперничество» (по методике Томаса), которое может отрицательно влиять на эффективность совместной деятельности и поэтому является, скорее всего, показателем недостаточной профпригодности, у летчиков первой группы выражено в меньшей степени (3,7 балла), чем у летчиков второй группы (5,9 балла), а такое положительное качество, как «сотрудничество», у первых выше, чем у вторых (соответственно, 7,3 и 5,9 балла).

Итак, летчики, удовлетворенные работой, обладают более высокими показателями по таким характеристикам, как тревожность, нейротизм, возбудимость, гипертимность, эмотивность. У менее удовлетворенных летчиков наблюдается тенденция к более выраженным характеристикам социальной направленности – экстраверсии, соперничеству, избеганию и др.

Эти данные позволяют предположить, что личностные качества и степень их выраженности определяют уровень удовлетворенности работой и создают основу для стремления к самосовершенствованию и повышению профессиональной квалификации, а следовательно, и профпригодности.

Таким образом, анализ материалов исследования проблемы профессиональной пригодности субъектов труда приводит к выводу, что ее уровень не только определяется степенью развития профессионально важных психологических качеств личности, но и проявляется в характере субъективного отношения к профессии, конкретной деятельности, в эмоциональной оценке ее ожидаемых (желательных) и реальных результатов.

Литература

Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.

Бодров В. А., Малкин В. Б., Покровский Б. Л., Шпаченко Д. И. Психологический отбор летчиков и космонавтов // Проблемы космической биологии. М., 1984.

Джуэлл Л. Удовлетворенность работой // Л. Джуэлл. Индивидуально-организационная психология. Гл. 6. 4-е изд. СПб., 2001. С. 276–289.

Здравомыслов А. Г., Рожин В. П., Ядов В. А. Человек и его работа (социологическое исследование). М., 1967.

Льютенс Ф. Организационное поведение. М., 1999.

Ньюстром Д. В., Девис К. Организационное поведение. СПб., 2000.

Свенцицкий А. Л. Психология управления организациями. СПб., 1999.

Толочек В. А. Современная психология труда. СПб., 2005

Ядов В. А., Киссель А. А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования // Социологические исследования. 1974. № 1. С. 14–18.

Bateman T. S., Organ D. W. Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship” // Academy of Management Journal. 1983. № 26. P. 587–595.

Brayfield A. H., Crockett W. H. Employee attitudes and employee performance // Psychological Bulletin. 1955. V. 52. P. 421.

Herzberg F. Work and the nature of man. Cleveland, 1966.

Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. B. The motivation to work. N. Y., 1959.

Lawler E. E., Porter L. W. The effect of performance on job satisfaction // Industrial relations. 1967. V. 7. № 1. P. 67–76.

Organ D. W. A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction-causes-performance hypothesis // Academy of Management Review. 1977. № 2. P. 46–53.

Organ D. W. A restatement of the satisfaction-performance hypothesis // Journal of Management. 1988. № 14. P. 547–557.

Ostroff C. The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis // Journal of Applied Psychology. 1992. № 77. P. 963–974.

Staw B. M., Barsade S. G. Affect and managerial performance: A test of the sadder-but-wiser vs. happier-and-smarter hypotheses // Administrative Science Quarterly. 1993. № 38. P. 304–331.

Vroom V. H. Work and motivation. N. Y., 1964.

РОЛЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГА

М. И. Гайдар (Воронеж)

Проблема самоэффективности в психологии

Анализ психологической литературы показывает, что сегодня остро стоит вопрос о личностных качествах персонала как основном стратегическом ресурсе любой организации. От сотрудников тре-

буется умение выявлять и максимально полно реализовывать свои возможности. Поскольку знания быстро устаревают, а ход производственных ситуаций зачастую предсказать трудно, то не всегда возможно точно определить, какие знания и на

ки потребуются от работника завтра. В силу этого упор делается на его личностно-психологический потенциал, в том числе на персональную эффективность. При этом следует иметь в виду не только ее объективную сторону (показатели делового успеха), но и субъективную – то, как субъект воспринимает и оценивает свои возможности, т. е. его самооффективность.

Мы согласны с О. Н. Родиной, предлагающей определять успешность профессиональной деятельности с учетом как внешних оценок, идущих от руководства, коллег и ограничивающихся деятельностьюными показателями, так и внутренней самооценки, опирающейся и на деятельностьные, и на личностные показатели (Родина, 2000).

Для профессии психолога это особенно важно, потому что предметом его труда выступают люди, а одним из основных профессиональных «инструментов» деятельности является его собственная личность. Причем этот «инструмент» всегда находится в его распоряжении, в отличие от других профессиональных средств, недостаток которых подчас явно ощущается. В современной психологии приращение знаний, технологий, методов работы носит лавинообразный характер, поэтому специалист, особенно начинающий, не всегда может правильно сориентироваться в многообразии этих инновационных процессов. К тому же велика неопределенность профессиональных ситуаций, так как психолог имеет дело с уникальным внутренним миром человека. Принципиально невозможно оснастить студентов-психологов всем необходимым профессиональным инструментарием в ходе обучения в вузе. Поэтому в процессе профессиональной подготовки психологов следует особое внимание уделять их личности, в частности такой ее характеристике, как самооффективность.

Автор концепции самооффективности А. Бандура отмечает важность данного феномена, как оптимистического представления о собственной успешности, для обеспечения высоко результативной деятельности человека, поскольку социальная реальность полна проблем и препятствий (Бандура, 2000; Bandura, 1989, 1992).

Добавим к этому, что самооффективность, на наш взгляд, востребована не только в работе профессионалов, но и при их подготовке в вузе. Конечно, в работе специалиста не исключены трудности. Но их немало и в учебной деятельности студентов – при овладении знаниями, формировании профессиональных умений, освоении специальных техник и приемов работы. Следовательно, самооффективность имеет большое значение на всех этапах профессионализации субъекта, в том числе в процессе профессионального образования.

Сегодня во многих вузах, готовящих психологов, особое внимание уделяется трудностям в ра-

боте этих специалистов, связанным и с самой деятельностью, и с личностно-профессиональным развитием (коммуникативной сферой, синдромом «эмоционального выгорания», профессиональными кризисами и пр.). Читаются специальные курсы по этой тематике; студентов обучают умениям преодолевать эти трудности. Но одновременно требуется развивать их самооффективность, которая служит одним из необходимых условий успешности самостоятельной профессиональной деятельности. В противном случае выпускник-психолог, информированный об ожидающих его в работе трудностях, окажется «в плену» этих знаний, способных парализовать его активность.

В настоящее время активно исследуется профессионально-личностное становление студентов-психологов (Белокрылова, 1997; Буякас, 2005; Зотова, 2003; Кринчик, 2004; и др.). Однако этот процесс пока не изучался сквозь призму их самооффективности.

Под *самооффективностью* мы понимаем представление человека о своих возможностях, потенциях и способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящих поведения, деятельности, общения в сочетании с уверенностью в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного эффекта.

Опираясь на результаты исследований самооффективности зарубежных и отечественных психологов, раскроем ее роль в профессиональных достижениях и в развитии личности профессионала (Бандура, 2000; Григорьева, 2001; Кричевский, 1998, 2001; и др.).

Самооффективность как интегративная личностная характеристика в значительной степени определяет профессиональную успешность субъекта. Она содержит в себе мощный импульс к профессиональному развитию человека, побуждая его достигать высот в своем деле и самосовершенствоваться в нем. Ее стимулирующая функция обусловлена ее связью с выбором карьеры и мотивацией (Кричевский, 2001; Bandura, 1992; и др.). Чем выше уверенность в своей эффективности, тем больше возможных вариантов карьеры рассматривает субъект и тем лучшее образование стремится получить. Связь между самооффективностью и мотивацией отражается в продолжительности прилагаемых при решении задач усилий, в повышении мотивации достижения. Самооффективность проявляется в том, что, даже сталкиваясь с трудновыполнимыми задачами, человек не прекращает активно действовать, ставя перед собой новые цели, вырабатывая стратегии, ведущие к нахождению оптимального решения.

Группа российских психологов под руководством Р. Л. Кричевского провела цикл исследований профессионального развития госслужащих и показала, что высокая самооффективность обеспечи-

вает достижение карьерного успеха и оптимальную профессиональную социализацию личности (Григорьева, 2001; Кричевский, 2001; Могилевкин, 1998).

Возвращаясь к самооффективности психологов, можно утверждать, что она является профессионально значимой и для студента, и для работающего специалиста. Студенту она помогает лучше подготовиться к трудовой деятельности, усваивая программный материал, приобретая профессиональный опыт в ходе практик, занятий научной работой. Специалисту самооффективность позволяет на деле воплотить все то, что усвоено в вузе, и развиваться далее в профессиональном и личностном плане.

Самооффективность специалиста как бы «вырастает» из самооффективности студента. Поэтому ее развитие является одной из актуальных задач вуза. По нашему мнению, самооффективность студента может расцениваться как один из психологических критериев продуктивности и качества высшего профессионального образования, в том числе психологического (Гайдар, 2006).

Все сказанное свидетельствует о теоретической и практической значимости исследования самооффективности студентов-психологов. Для его осуществления нам представляется важным разграничить виды самооффективности.

Виды самооффективности

В своих работах А. Бандура не выделяет виды самооффективности, хотя неоднократно указывает, что она представляет собой *ситуационно-специфичный* феномен, т. е. проявляется специфическим образом в разных ситуациях, в тех или иных сферах жизнедеятельности человека, так что нет смысла рассматривать ее как некую обобщенную черту (Бандура, 2000; Bandura, 1989, 1992).

Мы придерживаемся той же позиции и считаем, что содержание самооффективности неодинаково при разных видах активности субъекта и решении различных задачах, на которые направлены его усилия и в отношении которых у него складываются представления о своих возможностях достичь успеха. Содержательный аспект самооффективности характеризует то особенное, чем различаются разные виды самооффективности.

Нам известна единственная попытка обозначения двух видов самооффективности – в деятельности и в общении – предпринятая группой американских психологов, создавших опросник для их диагностики (Sheier, 1982).

Отсутствие в изученной литературе развернутых характеристик этих двух видов самооффективности поставило нас перед необходимостью дать их определения и описания, опираясь на материалы немногочисленных исследований отечественных ученых по этой проблеме (Гонча-

ров, 1998; Кричевский, 1998, 2001; Могилевкин, 1998; и др.).

Самооффективность в деятельности – это представление человека о своих возможностях и уверенность в том, что знания, умения, навыки, опыт, приобретенные ранее в конкретном виде деятельности, он сможет применить в аналогичной деятельности в будущем и добьется при этом успеха.

Применительно к профессиональному труду это означает, что субъект считает свой потенциал достаточным, чтобы быть успешным работником, и верит в то, что имеющиеся у него эффективные приемы использования своих профессиональных знаний, умений, навыков и способностей он осуществит на деле, даже если его ожидают какие-то трудности и препятствия. Кроме оценки операциональных возможностей (знаний, умений и навыков), самооффективность в деятельности включает в себя также представления субъекта о своих способностях использовать широкий спектр ролевых позиций, умения выстраивать поведение, отвечающее конкретной ситуации, настойчивости и последовательности в разрешении задач, встающих перед ним.

Самооффективность в общении – это представления человека о том, что он компетентен во взаимодействии с другими людьми, и уверенность, что в определенных ситуациях он сможет быть в этой сфере успешным. Люди с развитой самооффективностью в общении воспринимают себя как способных к установлению и поддержанию продуктивных межличностных контактов. Их не пугают затруднения и конфликты в общении, так как они верят, что смогут, используя имеющиеся коммуникативные умения и навыки, преодолеть их, адаптироваться к изменениям, постоянно возникающим в процессе взаимодействия. Они не игнорируют свой прежний негативный опыт общения, а воспринимают его как основу для определения границ собственных коммуникативных возможностей, для самосовершенствования и повышения своей коммуникативной компетентности.

С нашей точки зрения, критерием для выделения разных видов самооффективности могут выступить те психологические особенности субъекта, которые, по его собственному представлению, могут быть продуктивно реализованы в отдельных видах его активности.

Используя данный критерий, мы предлагаем различать деятельностный, коммуникативный и личностный виды самооффективности (Личностная самооффективность..., 2007). Подчеркнем, что в данном нами выше описании мы имели в виду деятельностный и коммуникативный виды самооффективности.

Мы не случайно говорим о деятельностной самооффективности, а не самооффективности в дея-

тельности, о коммуникативной самоэффективности, а не самоэффективности в общении. Дело в том, что деятельностную самоэффективность мы определяем как представления субъекта о своих операционально-технических возможностях (знаниях, умениях, навыках, отработанных ранее методах и техниках работы), которые он воспринимает как эффективные при осуществлении им конкретной деятельности и которые, как он уверен, сможет успешно реализовать в предстоящей аналогичной деятельности. Коммуникативная самоэффективность – это представления человека о своих коммуникативных возможностях и способностях в сочетании с его уверенностью в том, что он сможет быть успешным во взаимодействии с людьми, будет способен эффективно справляться с предстоящими ситуациями общения, используя в них свою коммуникативную компетентность.

Личностная самоэффективность понимается нами как представления субъекта о тех своих психологических качествах и особенностях, в удачном воплощении которых в отдельной сфере своей жизнедеятельности он уверен.

Мы полагаем, что понятие «самоэффективность в деятельности» имеет двойственное значение. С одной стороны, ее можно понимать как деятельностную самоэффективность, согласно данному нами выше определению. С другой стороны, самоэффективность в деятельности может предполагать не только собственно деятельностную самоэффективность, но и, например, коммуникативную (в случаях педагогической, психологической деятельности). Так же двояко можно трактовать и самоэффективность в общении. Она, наряду с собственно коммуникативной, может быть представлена и личностной самоэффективностью, так как успешность в общении связана не только с коммуникативной компетентностью, но и с личностными особенностями субъекта – его коммуникативными качествами.

Считаем необходимым сделать два замечания относительно личностной самоэффективности. Во-первых, многие авторы отождествляют понятия «личностная самоэффективность» и «общая самоэффективность», не предлагая их четких определений. На наш взгляд, неоправданно говорить об общей самоэффективности, если данное психологическое образование связано с конкретной ситуацией и не является обобщенной чертой личности. Во-вторых, необходимо различать личностную самоэффективность в широком и узком смыслах. Как правило, в работах, где так или иначе обсуждаются вопросы, связанные с личностной самоэффективностью, речь идет об убежденности людей в своих возможностях мобилизовать знания, умения, навыки, интеллектуальные ресурсы, задействовать мотивационные и поведенческие ресурсы для осуществления контроля

над событиями и достижения успеха. Таким образом, это понятие употребляется в широком смысле слова, так как все перечисленное (мотивация, интеллект, поведение и др.) относится к разным подструктурам личности. При использовании же понятия личностной самоэффективности в узком смысле слова мы предлагаем ограничить его содержание психологическими качествами и особенностями, в отношении которых у субъекта присутствует осознание достаточной степени их развития и уверенность в том, что он сможет распорядиться ими так, чтобы достичь позитивного эффекта при решении поставленных целей и задач.

Учитывая тезис А. Бандуры о ситуативной специфике самоэффективности, полагаем, что нельзя рассматривать деятельностную, коммуникативную, личностную виды самоэффективности (в узком смысле слова) вообще. Всякий раз требуется уточнить, о какой именно деятельности идет речь (учебной, профессиональной, спортивной и т. п.), о каком общении говорится (профессиональном, семейном, дружеском и пр.), относительно какой сферы жизнедеятельности и каких решаемых человеком задач выделяется в его самосознании та или иная группа психологических качеств и особенностей, в отношении которых он демонстрирует личностную самоэффективность (профессионально важные, коммуникативные, морально-нравственные и др.).

Роль самоэффективности в профессиональном становлении психолога

Относительно деятельности психолога мы различаем его деятельностную, коммуникативную и личностную виды самоэффективности.

Деятельностная самоэффективность психолога – это его представления о том, что он, как специалист, имеет необходимые профессиональные знания, умения, навыки, эффективно владеет определенными профессиональными технологиями и уверен в способности продуктивно использовать их в своей работе.

Деятельностная самоэффективность психолога содержательно может изменяться в зависимости от того, каким видом работы он занимается: консультативной, диагностической, коррекционно-развивающей, научно-исследовательской, педагогической, поскольку, помимо общезначимых для специалиста знаний, умений, навыков и т. д., требуются и специальные, без которых невозможно успешное осуществление его деятельности.

Коммуникативная самоэффективность психолога в сфере профессиональной деятельности заключается в его представлениях о том, что он обладает таким коммуникативным потенциалом и опытом, который позволяет ему быть компетентным в ситуациях профессионального об-

щения. Причем эти представления сочетаются с его уверенностью, что он сумеет эффективно реализовать свои коммуникативные возможности в предстоящих ситуациях взаимодействия с отдельными людьми и социальными группами, пользователями психологических услуг, правильно выбрав и применив адекватный конкретной ситуации набор имеющихся у него коммуникативных средств.

Коммуникативная самоэффективность также может быть разной по содержанию, что определяется конкретными профессиональными ситуациями, в которые включается психолог. Например, процесс психологического консультирования представляет собой профессиональное общение, если так можно выразиться, в «чистом виде», чего не скажешь, например, об осуществлении психологом научного исследования. Здесь не только иной «удельный вес» общения, но специфичны и требования к общению, а также необходимые психологу коммуникативные средства.

Личностная самоэффективность психолога предусматривает осознание им наличия у себя профессионально важных качеств, которые, как ему представляется, будут востребованы при выполнении профессиональных функций, и уверенность в своей способности актуализировать их, используя как особое средство в работе с людьми. Она не тождественна его деятельности и коммуникативной самоэффективности в профессиональной работе, поскольку обладает специфическим психологическим содержанием. Вместе с тем в личностной самоэффективности возможно взаимопересечение различных групп личностных качеств, которые могут проявляться в деятельности, общении и других сферах активности психолога как профессионала.

Мы рассматриваем сущность личностной самоэффективности психолога как его представления о наличии у себя профессионально важных качеств и веру в то, что в ситуациях профессиональной деятельности ему удастся актуализировать и квалифицированно использовать в качестве своего профессионального «инструмента» сложный комплекс этих качеств, обеспечивающих успешность выполнения стоящих перед ним задач.

Подчеркнем, что сам перечень профессионально важных качеств личности психолога не является постоянным. Напротив, он обусловлен теми конкретными задачами и ситуациями, с которыми будет иметь дело психолог. Каждый раз он должен актуализировать имеющиеся у него представления о качествах личности психолога, являющихся профессионально важными для определенной задачи, которую предстоит решать, соотнести эти идеальные представления с собственными качествами, наличие которых у себя он осознает, вспомнить те случаи, когда опора на эти качества обес-

печила ему профессиональный успех, и на этой основе выработать оптимистическое убеждение в том, что и в новой ситуации он сможет их эффективно использовать.

Сформулированные нами теоретические представления о личностной самоэффективности положены в основу предстоящего эмпирического исследования, в ходе которого будет проверяться гипотеза о нелинейной динамике процесса развития личностной самоэффективности студентов-психологов в ходе обучения в вузе и ее связи с конкретными профессионально важными качествами.

Литература

Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.

Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1997.

Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2005. № 2. С. 7–17.

Гайдар М. И. Самоэффективность студентов – психологический критерий эффективности воспитательной среды вуза // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: Материалы VI межрегиональной научно-практической конференции / Под ред. И. Ф. Бережной, Л. Р. Суриновой. Воронеж, 2006. С. 299–301.

Личностная самоэффективность психолога // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности: коллективная монография / Под ред. К. М. Гайдар. Воронеж, 2007. С. 52–63.

Гончаров Ю. Н. Современный администратор и пути повышения эффективности его профессиональной деятельности // Очерки организационной психологии / Под ред. А. С. Огнева. Воронеж, 1998. С. 85–111.

Григорьева Т. Л. Профессиональная Я-концепция государственных служащих разных уровней управления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Зотова Н. Н. Исследование профессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2003. № 3. С. 69–78.

Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. «Трудности и проблемы обучения: рефлексия студентов факультета психологии МГУ» // Вестник Московского университета. Сер. 14. «Психология». 2004. № 4. С. 61–69.

Кричевский Р. Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1998.

Кричевский Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // Акмеология. 2001. № 1. С. 47–52.

Могилевкин Е. А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Родина О. Н. Предпосылки успеха в труде психолога // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 2000. № 4. С. 55–65.

Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // Developmental Psychology. 1989. № 25. P. 729–735.

Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism // Self-efficacy: Thought control of action / Ed. R. Schwarzer. Washington, 1992. P. 3–38.

Sheier M. F. The self-efficacy scale: Construction and validation // Psychological report. 1982. V. 51.

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е. И. Гиниатуллина (Москва)

Постановка проблемы

Профессиональный путь личности начинается с момента формирования профессиональных намерений и заканчивается уходом человека из профессии. В своем профессиональном становлении личность проходит следующие стадии: оптации, профессионального образования и подготовки, профессиональной адаптации, профессионализма и мастерства. В результате этого происходят изменения в структуре ее профессиональной идентичности.

Вопросам профессионального становления человека, в частности изучению мотивации выбора профессии и определяющих ее факторов, профессиональной подготовки и адаптации молодого специалиста, кризисов в процессе профессионального развития, формирования профессиональной идентичности, посвящено много работ, как отечественных, так и зарубежных психологов (В. А. Бодров, Е. М. Борисова, Д. Н. Завалишина, Е. П. Ермолаева, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, А. Р. Фонарев, Л. Б. Шнейдер, Дж. Сьюпер, Дж. Холланд и др.).

Ученые пришли к выводу, что профессиональное развитие – это не равномерный, линейный процесс овладения профессией, оно характеризуется циклическим развитием, чередованием стабильных и критических периодов взаимодействия «профессии» и личности (Введение..., 2004; Ермолаева, 1998; Зеер, 2003), и прохождение через кризис является условием перехода с одной его стадии на другую. «Кризис – это момент изменения, критический период повышенной уязвимости и возросших потенций и вследствие этого – онтогенетический источник возможного формирования хорошей или плохой приспособляемости» (Эрикссон, 2006, с. 105).

У кризиса есть два возможных «исхода»: позитивный, когда он способствует личностному и профессиональному росту, и негативный, проводящий к профессиональной деформации лич-

ности, профессиональному маргинализму (несформированности либо утрате идентичности) (Ермолаева, 2004).

Мы рассматриваем идентификационные аспекты кризиса в процессе профессионального становления психологов-выпускников вузов, полагая, что профессиональные кризисы – «это кризисы идентичности личности, которая сталкивается с необходимостью переидентификации и нового личностного выбора» (Ермолаева, 2004, с. 44). Нормативный профессиональный кризис, в нашем понимании, является типичным для данной стадии профессионального развития.

Предмет нашего изучения – особенности нормативного профессионального кризиса студентов последнего года обучения.

Данный профессиональный кризис обусловлен рассогласованием между оценкой себя как специалиста и своими реальными возможностями. В процессе профессиональной подготовки субъект может понять, что выбор профессии был ошибочным, и попытаться сменить вид деятельности, либо завершить начатое обучение, при этом идентифицируя себя с другой профессиональной областью. Следовательно, по завершении профессиональной подготовки студентов вузов их позицию по отношению к профессии можно условно назвать позитивной, если они идентифицируют себя с ней и планируют работать по получаемой специальности либо если, не идентифицируя себя с получаемой специальностью, они не собираются работать в этой профессиональной сфере. Негативной позиция студентов-выпускников вузов является в том случае, если они идентифицируют себя с профессией, но не видят перспектив профессионального развития по получаемой специальности либо если они, не идентифицируя себя с получаемой специальностью, вместе с тем не исключают возможности работы в этой профессиональной сфере.

Большинство проводившихся ранее исследований профессионального становления психологов на этапе обучения в вузе осуществлялись в основ-

ном на выборках студентов-психологов, обучающихся в крупных городах центральных регионов России. Однако условия профессионального формирования студентов-психологов в удаленных регионах характеризуются рядом особенностей: ограниченностью числа альтернатив при выборе профессии; несформированностью сферы психологических услуг; недостаточной представленностью профессионального сообщества и т. д.

Целью нашего эмпирического исследования было установление факта переживания кризиса профессионального становления и изучение его психологического содержания у студентов-психологов г. Магадана на этапе окончания их обучения в вузе.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: студенты, обучающиеся по специальности «психология», на старших курсах вуза переживают нормативный кризис профессионального становления, варианты выхода из которого свидетельствуют о сформированности или несформированности их профессиональной позиции.

Для проверки данной гипотезы нами в качестве метода исследования было использовано разработанное для этих целей структурированное интервью, направленное на выявление, диагностику и изучение психологического содержания кризиса профессионального становления психологов на этапе обучения в вузе. Первый блок вопросов интервью направлен на установление факта переживания кризиса профессионального становления и выявление доминирующих переживаний в момент протекания кризиса. Факт переживания кризиса выявлялся по «внешним» и «внутренним» показателям направленности переживаний (Введение в профессию, 2004). Второй блок вопросов интервью предназначен для определения способов «выхода» из кризиса профессионального становления и выявления профессиональной позиции в профессии.

Результаты интервью обрабатывались с помощью контент-анализа.

Выборку исследования составили студенты 4-го и 5-го курсов очной формы обучения отделения психологии СМУ г. Магадана, студенты старших курсов отделения психологии СГА и РГГУ заочной формы обучения. Общий объем выборки – 40 чел.

Анализ индивидуальных данных испытуемых позволил выделить следующие показатели.

1. Информация о переживании кризиса:

- установление факта переживания кризиса;
- стадии развития кризиса – зарождающийся, актуальный, пережитый.

2. Индикаторы кризиса:

- на мотивационном уровне – утрата интереса к обучению, профессиональной ориентации, перспективам профессионального развития;

- на когнитивно-деятельностном уровне – неудовлетворенность процессом, содержанием и качеством обучения в вузе.

3. Стратегии преодоления кризиса профессионального становления:

- активная стратегия (работа по специальности, взаимодействие с более опытными коллегами, посещение тренингов);
- пассивная стратегия (отсутствие собственной активности, безразличие, «смирение»);
- неопределенная позиция по поводу стратегии преодоления кризиса.

4. Степень адекватности представлений о профессии:

- адекватный образ профессии,
- неадекватный образ профессии.

Мы исходили из предположения, что на основе двух критериев – отношение к получаемой профессии и наличие перспектив профессионального развития – в момент завершения стадии профессионального обучения выделяются четыре варианта профессиональной позиции:

- субъект идентифицирует себя с профессией и предполагает работать по специальности;
- субъект идентифицирует себя с профессией, но по каким-то обстоятельствам не может работать по специальности;
- субъект не идентифицирует себя с профессией, но вынужден работать по специальности (профессиональный маргинализм);
- субъект не идентифицирует себя с профессией и не будет работать по данной специальности, так как идентифицирует себя с другой профессиональной областью.

1-й и 4-й варианты отражают благоприятное завершение стадии профессиональной подготовки, итогом которого является сформированность профессиональной позиции.

2-й и 3-й варианты характеризуют негативное завершение стадии профессиональной подготовки, так как личность не может в силу разных причин реализовать свои профессиональные интересы.

Анализ эмпирических данных выявил необходимость учета еще одного критерия – степени адекватности представлений о получаемой специальности, что позволило уточнить первоначальную классификацию возможных вариантов завершения стадии профессиональной подготовки.

Результаты исследования

В таблице 1 представлены уточненные варианты идентификационно-интенциональной профессиональной позиции студента.

Таблица 1

Варианты идентификационно-интенциональной профессиональной позиции студента

Варианты профессиональной позиции	Адекватные представления о профессии	Социальный эффект от реализации профессиональной позиции	Варианты профессиональной позиции	Неадекватные представления о профессии	Социальный эффект от реализации профессиональной позиции
1	позитивная идентификация намерение работать по специальности	+ +	5	позитивная идентификация намерение работать по специальности	- -
2	позитивная идентификация отсутствие возможности работать по специальности	+ -	6	позитивная идентификация отсутствие возможности работать по специальности	- +
3	отсутствие идентификации с данной профессией ориентация на вынужденную работу по данной специальности	- +	7	отсутствие идентификации с данной профессией ориентация на вынужденную работу по данной специальности	+ -
4	отсутствие идентификации с данной профессией идентификация с другой профессиональной группой	- -	8	отсутствие идентификации с данной профессией идентификация с другой профессиональной группой	+ +

В процессе обработки результатов выборка студентов была разделена на две группы на основании установления факта переживания кризиса.

1 группа – факт переживания нормативного профессионального кризиса установлен – 15 чел. (37,5%).

2 группа – факт переживания нормативного профессионального кризиса не установлен – 25 чел. (62,5%).

Сравнение двух групп студентов на первом этапе проводилось по критерию «отношение к получаемой профессии и обучению». Выявлялись: отношение к получаемой профессии; адекватность представлений о ней; цель обучения; профессиональные планы. Во 2-й группе студентов, у которых был установлен факт переживания нормативного профессионального кризиса, был проведен дополнительный анализ по признакам кризиса: актуальность кризиса; выход из кризиса; стратегия его преодоления; доминирующие переживания в период кризиса.

Значимые различия (использовался критерий углового преобразования Фишера) между группами выявлены по следующим показателям: отношение к профессии; адекватность представлений о ней; цель обучения.

Студентов, у которых был установлен факт переживания нормативного профессионального кризиса, отличают позитивное отношение к профессии и адекватные представления о ней; целью обучения они считают свою профессиональную самореализацию.

Согласно концепции профессионального становления, переживание нормативного профессионального кризиса свидетельствует о развитии личности в профессии. В данном критическом периоде ведущее противоречие – рассогласование между профессиональными требованиями к психологу и представлениями о себе как спе-

циалисте. Чтобы разрешить возникшее противоречие, испытуемые считали необходимым увеличить базу своих знаний, умений и навыков по специальности. Ведущий способ преодоления данного нормативного профессионального кризиса – активность в приобретении практических навыков: работа по специальности, волонтерство на телефоне доверия, посещение тренингов, взаимодействие с более опытными коллегами. В результате происходит рост профессионализма субъекта, формируется профессиональная позиция, развивается процесс идентификации с профессией.

Группа студентов, у которых не установлен факт переживания нормативного профессионального кризиса, была достаточно неоднородна. Был проведен анализ данных, полученных при исследовании этой группы по критериям: отношение к получаемой профессии; образ профессии (адекватный/неадекватный); наличие перспектив по получаемой специальности. На этой основе выделены четыре подгруппы испытуемых.

Первая подгруппа – 4 чел. (10%) – характеризуется сформированным позитивным отношением к получаемой профессии, адекватными представлениями о ней, стремлением к профессиональной самореализации. Факт переживания нормативного профессионального кризиса не установлен. Отсутствие кризиса, по-видимому, обусловлено тем, что испытуемые являются студентами 4-го курса, т. е. кризис у них возможен в перспективе, а на этом этапе обучения его признаки не выражены. Однако не исключено, что нормативный профессиональный кризис, характерный для завершающего этапа обучения, представителями этой подгруппы был пережит на более ранних стадиях обучения и становления личности и к 4-му курсу у них уже сформировалась адекватная профессиональная позиция.

Вторая подгруппа – 6 чел. (15%) – характеризуется отсутствием профессиональных интересов, формальным отношением к процессу обучения, неясностью перспектив профессионального развития, что свидетельствует о личностной незрелости испытуемых, несформированности профессиональных намерений, отсутствии личностного и профессионального самоопределения.

Основная характеристика *третьей подгруппы* – 3 чел. (7,5%) – это наличие неадекватного представления о профессии «психолог», что является следствием неуспешной профессиональной социализации. Несформированность правильных представлений о профессии обуславливает предъявление к себе неадекватных требований как к специалисту-психологу, с чем связано отсутствие нормативного профессионального кризиса.

Четвертая подгруппа – 12 чел. (30%) – характеризуется формальным отношением к обучению, неприятием профессиональной этики профессии. Вместе с тем студенты, входящие в эту подгруппу, не исключают возможность осуществления профессиональной деятельности по получаемой специальности, что позволяет предположить, что они являются кандидатами в профессиональные маргиналы (Ермолаева, 2004). Настораживает тот факт, что данная подгруппа составляет 30% от общей выборки студентов-психологов старших курсов г. Магадана, которые в ближайшее время станут дипломированными специалистами-психологами.

Используя уточненную классификацию вариантов завершения стадии профессиональной подготовки в группе студентов, построенную на основе трех критериев – образ профессии (адекватный/неадекватный); наличие перспективы профессионального развития по получаемой специальности; отношение к получаемой специальности – опишем варианты завершения стадии профессионального обучения.

1-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован адекватный образ профессии; они идентифицируют себя с ней и планируют работать по специальности – 17 чел. (42,5%), из них:

- факт переживания кризиса установлен – 10 чел. (59%);
- факт переживания кризиса не установлен – 6 чел. (41%).

Данный вариант завершения стадии профессиональной подготовки благоприятный, так как субъект видит перспективы своего развития в той профессии, с которой он себя идентифицирует. Согласно логике концепции профессионального становления, студенты, репрезентирующие этот

вариант профессиональной подготовки, должны пережить кризис профессионального становления либо будут его переживать в последующем.

2-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован адекватный образ профессии; они идентифицируют себя с ней, но по каким-то причинам не могут работать по данной специальности – 6 чел. (15%), из них:

- факт переживания кризиса установлен – 5 чел. (83%);
- факт переживания кризиса не установлен – 1 чел. (17%).

Данный вариант завершения стадии профессиональной подготовки неблагоприятный, так как субъект не может профессионально самореализоваться по специальности, с которой он себя идентифицирует. Мы предполагаем, что это связано с неразвитостью инфраструктуры психологических услуг г. Магадана, а также невостребованностью психологов в регионе. Многие испытуемые указывали на то, что они не видят в г. Магадане перспектив для своего профессионального развития в выбранной ими области деятельности.

3-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован адекватный образ профессии, но они не идентифицируют себя с ней, хотя вынуждены будут работать по данной специальности – 3 чел. (7,5%), из них:

- факт переживания кризиса установлен – 0 чел.;
- факт переживания кризиса не установлен – 3 чел. (100%).

Согласно концепции профессионального становления, адекватность представлений о профессии, принятие ее и идентификация с ней являются признаками нормативного кризиса. В данной группе у испытуемых не произошло принятия требований профессии, следовательно, факт кризиса профессионального становления не может быть установлен, что, собственно, и показывают наши данные. Так как студенты этой группы по каким-то причинам вынуждены работать по специальности, то, используя терминологию Е. П. Ермолаевой (Ермолаева, 2001), их можно отнести к потенциальным профессиональным маргиналам.

4-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован адекватный образ профессии, но они не идентифицируют себя с ней и предполагают после окончания вуза изменить

сферу деятельности, так как идентифицируют себя с другой профессиональной областью, – 5 чел. (12,5%), из них:

- факт переживания кризиса установлен – 0 чел.;
- факт переживания кризиса не установлен – 5 чел. (100%).

Согласно нашим теоретическим предположениям, в данной группе не может быть диагностирован кризис профессионального становления, так как не было принятия профессиональной этики, профессиональных требований получаемой профессии. Испытуемые на определенном этапе обучения осознали ошибочность первоначально сделанного выбора, но по каким-то причинам решили получить данную специальность. В данном случае это – благоприятный вариант завершения стадии профессиональной подготовки, так как после окончания обучения субъект сможет профессионально реализоваться в другой области, с которой он себя идентифицирует.

5-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован неадекватный образ профессии, но они идентифицируют себя с данной профессией и будут работать по специальности – 1 чел. (2,5%). Факт переживания кризиса не установлен.

6-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован неадекватный образ профессии, но они идентифицируют себя с ней, хотя по каким-то обстоятельствам не могут работать по данной специальности – 1 чел. (2,5%). Факт переживания кризиса не установлен.

7-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован неадекватный образ профессии, но они не идентифицируют себя с данной профессией, хотя будут работать по данной специальности – 0% испытуемых.

8-й вариант завершения стадии профессиональной подготовки

У студентов сформирован неадекватный образ профессии, но они не идентифицируют себя с ней и не будут работать по данной специальности, так как идентифицируют себя с другой профессиональной областью – 1 чел. (2,5%). Факт переживания кризиса не установлен.

По результатам анализа индивидуальных данных, мы выявили, что у трех испытуемых сформиро-

вался неадекватный образ профессии. Сложно предположить, в результате каких причин возникли деформации в восприятии профессии «психолог». Каждый из испытуемых уникален, имеет собственную историю «вхождения» в профессию. Негативным результатом профессиональной подготовки этих студентов является то, что двое из них хотели бы профессионально самореализоваться по специальности «психология».

Таким образом, из четырех вариантов (варианты 5-й, 6-й, 7-й и 8-й) завершения стадии профессиональной подготовки при неадекватном представлении о профессии только 8-й вариант можно считать позитивным вследствие того, что в данном случае «не страдают» ни интересы личности, ни профессия. Остальные варианты профессионального развития могут иметь негативные последствия для профессионального становления специалистов, так как двое испытуемых, у которых сформировался неадекватный образ профессии «психолог», планируют работать по получаемой специальности и, следовательно, они перенесут свои неадекватные представления непосредственно в профессиональную деятельность.

В процессе обработки результатов выделилась группа, характеристики которой не соответствуют ни одному из возможных вариантов завершения стадии профессиональной подготовки. Данная группа – 6 чел. (15% от общей выборки испытуемых) – характеризуется следующими особенностями: неопределенное, противоречивое отношение к получаемой профессии; отсутствие выраженных профессиональных интересов и планов. Можно предположить, что данные испытуемые занимают пассивную социальную позицию и рассматривают обучение в вузе как необходимое социальное требование. Обучение по специальности для них – невозможность профессиональной самореализации, а некий внешний атрибут, необходимый для того, чтобы более выгодно устроиться на работу.

Выводы

В ходе проведенного исследования установлен факт переживания нормативного профессионального кризиса у 15 чел., что составляет 37,5% студентов от общей выборки. Для данного критического периода характерно ведущее противоречие – рассогласование между требованиями к психологу как профессионалу и представлениями о себе как специалисте. Чтобы разрешить возникшее противоречие, студенты считают необходимым увеличить базу своих знаний, умений и навыков по специальности. Ведущий способ преодоления данного нормативного профессионального кризиса – активность в приобретении практических навыков, попытка окупиться в про-

фессиональную среду (работа по специальности, волонтерство на телефоне доверия, посещение тренингов, взаимодействие с более опытными коллегами), в результате чего происходит рост профессионализма субъекта, формируется его профессиональная позиция, происходит идентификация с профессией.

Установлено, что психологическое содержание нормативного профессионального кризиса включает два основных компонента: мотивационный (утрата перспектив профессионального развития по получаемой специальности) и когнитивно-деятельностный (неудовлетворенность организационной практикой в вузе).

Полученные результаты исследования подтвердили наше предположение, что нормативный профессиональный кризис на этапе завершения обучения связан с появлением в структуре профессиональной идентичности ценностного компонента, который может вступать в противоречие с полученным в ходе обучения операционно-деятельностным образом профессии.

Одним из аспектов профессиональной идентичности является субъективное отношение к получаемой профессии, т. е. формирование образа «профессии» и образа «я как профессионал». Этот аспект, на наш взгляд, является доминирующим на этапе окончания вуза.

Мы учитываем, что процесс формирования профессиональной идентичности выходит за рамки вуза, поскольку это «сложный психологический феномен, который формируется у личности при достижении достаточно высокого уровня про-

фессионального мастерства» (Ермолаева, 1998, с. 35). Вместе с тем есть основание утверждать, что на момент окончания обучения в вузе уже можно говорить о сформированности определенных аспектов профессиональной идентичности, в частности ее операционно-деятельностной составляющей. Полагаем также, что нормативный профессиональный кризис, который наблюдается у выпускников вузов, является своеобразным показателем активно формирующейся профессиональной идентичности, в частности, свидетельствует о появлении ее ценностного аспекта.

Литература

Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие. 3-е изд. М.–Воронеж, 2004.

Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 35–45.

Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 51–59.

Ермолаева Е. П. Психологические уровни субъективности как параметры профессиональной идентичности // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. М., 2004. С. 43–54.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.–Екатеринбург, 2003.

Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М., 2006.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СОЗДАНИЯ КРУПНОМАСШТАБНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Ю. Я. Голиков (Москва)

Отечественные и зарубежные концепции инженерно-психологического проектирования технических объектов

Главным компонентом в структуре современной техносферы в последние десятилетия стали крупномасштабные, энергонасыщенные технические объекты, структурные свойства (открытость области существования управления, доминирование в ней множества непредсказуемых на этапах проектирования ситуаций) и потенциальная опасность функционирования которых обуславливают разработку новых методологических подходов к решению психологических проблем их создания и эксплуатации.

Решение проблем инженерно-психологического проектирования технических объектов в отечественной инженерной психологии и пси-

хологии труда в большинстве исследований базируется на *антропоцентрическом подходе*, разработанном в 1960–1970-х годов в трудах Б. Ф. Ломова, А. Н. Леонтьева, Н. Д. Заваловой, В. А. Пономаренко. В методологическом плане антропоцентрический подход (АЦП) основывается на психологической теории деятельности и предполагает анализ структуры и динамики операторской деятельности, механизмов ее психической регуляции, а также исследование свойств человека как субъекта труда, познания и общения.

Теоретические положения АЦП легли в основу создания ряда концепций автоматизации и инженерно-психологического проектирования систем «человек–машина», адаптации субъекта в процессе взаимодействия со сложными техническими устройствами, системами управления и средств-

вами отображения информации (Ахутин, 1977; Венда, 1990; Галактионов, 1978; Завалова, Ломов, Пономаренко, 1971; Крылов, 1972; Леонтьев, Ломов, 1963; Суходольский, 1988; и др.).

В 80–90-х годах антропоцентрический (или человекоцентрический) подход (Human-Centered Approach) стал одним из ведущих и в зарубежных исследованиях (Ч. Биллингс, Б. Кантовиц, Р. Соркин, Т. Шеридан, Г. Йохансен, А. Левис, Х. Стассен, Н. Морей, Д. Миллер, А. Суэйн, Д. Леноровиц, М. Филипс, Д. Вудс и др.). Так же как и в отечественной инженерной психологии, в зарубежной науке в рамках этого подхода разрабатываются концепции адаптивной автоматизации, обосновываются «кооперативные» принципы в решении проблем проектирования автоматизированных систем, создания средств поддержки оператора при управлении техникой, взаимодействия человека с ней. В их основе лежат представления о гибком изменении задач оператора, динамическом перераспределении функций между ним и автоматикой (Вудс, О'Брайен, Хейнс, 1991; Кантовиц, 1991; Шеридан, 1991; Benders, Haan, Bennett, 1995; Bubb-Lewis, Scerbo, 1997; Johannsen, Levis, Stassen, 1994).

В контексте разработки проблем проектирования техники следует отметить ряд *системотехнических и эргономических концепций*, представленных в работах Б. А. Душкова, Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина, Б. А. Смирнова, Д. Мейстера, Г. М. Зараковского, В. В. Павлова, В. М. Мунипова, В. П. Зинченко, П. Я. Шлаена и других авторов, рассматривающих человека как одну из составных частей целостной системы «человек – машина», при создании которой требуется учет не только функционирования технических *звеньев*, но и особенностей деятельности оператора (см. Зараковский, Павлов, 1987; Мейстер, 1991; Мунипов, Зинченко, 2001; и др.).

Для преодоления ограничений технократических позиций разработчиков техники и недооценки роли человека в автоматизированных системах были созданы и концепции антропологической направленности. Так, согласно *антропоморфной концепции*, предложенной В. Я. Дубровским и Л. П. Щедровицким, и *культурно-нормативному подходу*, являющемуся ее дальнейшим развитием, основные специфические моменты функционирования человека в технической системе обусловлены тем, что он представляет собой не «поточный», или механический, а рефлексивный элемент системы, в качестве объекта которой выступает собственно человеческая деятельность. Данная концепция предполагает замену *проблем* проектирования систем «человек–машина», включая распределение функций между субъектом и автоматикой, на проблемы *социальной организации деятельности человека в сложных технических системах* (Пископель, Вучетич, Сергиенко, Щедровицкий, 1994).

Все возрастающее воздействие научно-технического прогресса на экологические, экономические и политические аспекты общественной жизни и потенциальная опасность современных технологий для природы и общества обусловили выдвигание в центр внимания зарубежных и отечественных ученых подходов и концепций *социоцентрической направленности* – макроэргономики, социотехнического проектирования, культуры безопасности (Дж. Бендерс, О. Браун, Н. Мешкати, М. Де-Монтмоллин, В. Н. Абрамова, М. И. Бобнева, В. Г. Горохов, Г. Е. Журавлев, Б. В. Ломакин и др.). Предметом их исследования выступают социальные, организационные, управленческие, экономические и личностные факторы функционирования сложных человеко-машинных комплексов и социотехнических систем. В рамках данных подходов и концепций теоретически обосновывается необходимость постановки новых задач изучения социально-психологических аспектов субъектно-объектных отношений, разработки макроэргономических принципов, междисциплинарных методов и средств анализа и проектирования социотехнических систем, способных оценивать воздействие «макрофакторов», социальных отношений, межличностных и межгрупповых взаимодействий на деятельность операторов (Журавлев, Парсонс, Строуп, 1996; Степин, Горохов, Розов, 1999; Benders, Haan, Bennett, 1995; Brown, 1991; Meshkati, 1997; Stanney, Maxey, Salvendy, 1997).

Следует отметить, что в антропоцентрических и системотехнических концепциях в основном отражены особенности структурной организации и функционирования *систем «человек – машина»*, в частности транспортных средств, авиационной техники, которые детерминированы факторами сложности внутрисистемного взаимодействия, многообразием состояний компонентов системы и условий внешней среды, эргономическим совершенством интерфейса между оператором и автоматикой. Что касается концепций социоцентрической направленности, то их акцент на социальных, организационных, культурных аспектах создания сложной техники одновременно сопровождается снижением внимания к изучению системно-структурных свойств технических объектов, их взаимосвязи с деятельностью профессионалов.

Для всех существующих подходов и концепций характерна недостаточность понятийного аппарата, теоретических средств анализа особенностей и закономерностей функционирования сложных технических комплексов с присущими им свойствами неустойчивости, нестабильности, трудностями в организации межсистемных взаимодействий, неполнотой и ограничениями моделей управления, угрозами и факторами возникновения критических состояний и непредсказуемых, потенциальных ситуаций управления. За границами

данного концептуального пространства остаются проблемы новых форм активности субъекта в сфере субъект-объектных отношений, в частности изменение характера труда, межличностных отношений и социальной активности профессионалов, возрастание роли взаимоотношений между разными профессиональными группами, принимающими участие в создании и эксплуатации техники (Голиков, 2002).

Для преодоления ограничений существующих подходов и концепций в наших исследованиях были обоснованы новые методологические подходы к решению психологических проблем проектирования и эксплуатации техники для разных типов ее системно-структурной организации: *подчиненных, независимых и равнозначных субъектных отношений – для автоматизированных систем, систем «человек–машина» и человеко-машинных комплексов; трансформации несовместимых отношений между коллективными субъектами – для социотехнических сетей*. Они позволяют получить целостное решение основных проблем проектирования и эксплуатации технического объекта (выбор стратегии автоматизации; роль человека в управлении; распределение функций между профессионалами; обеспечение эффективности, надежности и безопасности функционирования технического объекта; организация деятельности и взаимодействия профессионалов) на единой теоретико-методологической основе, в отличие от традиционного изучения отдельных аспектов взаимодействия оператора и систем управления в существующих подходах к человеку и технике и концепциях автоматизации (Голиков, 2003, 2004).

Подход равнозначных субъектных отношений для человеко-машинного комплекса

Согласно подходу равнозначных субъектных отношений для человеко-машинного комплекса (ЧМК), данный объект в нормативных условиях функционирования рассматривается как метасистема, состоящая из некоторого множества отдельных систем и имеющая многоуровневую иерархическую структуру управления. Трудности организации управления комплексом здесь обусловлены как объективными (многообразием межсистемных взаимодействий, нелинейными и нестабильными видами взаимовлияния систем друг на друга, неизвестными на этапах проектирования особенностями физико-химической природы процессов функционирования систем, нестационарными и экстремальными условиями внешней среды), так и субъективными (несанкционированными действиями операторов или персонала управления в субъективно сложных ситуациях) факторами.

Вследствие воздействия этих факторов в управлении ЧМК в целом, т. е. при организации межсистемного взаимодействия, возможно возник-

новение нелинейных и неустойчивых процессов функционирования систем, а также непредсказуемых ситуаций. В случае такого рода ненормативных условий функционирования объекта могут актуализироваться его потенциальные свойства либо детерминирующего, либо деструктивного характера, вследствие которых объект или сохраняется как метасистема, или распадается на автономно функционирующие системы (когда разрушаются связи между его компонентами), или становится системным комплексом. При этом под *системным комплексом* понимается множество самостоятельных автоматизированных систем и систем «человек–машина», в котором отсутствует общее управление, но еще остаются упорядоченными взаимосвязи между системами, так как *сохраняется общность целей и задач, реализуемых профессиональными группами, а их отношения носят совместимый характер*.

Примерами таких макрообъектов могут выступать энергетические комплексы, нефтедобывающие комплексы на суше и на морском шельфе, космические пилотируемые транспортные корабли и орбитальные станции, крупнотоннажные морские суда, самолеты нового поколения, различные типы автоматизированных производств и военной техники.

В ходе эксплуатации этих объектов в случаях возникновения непредсказуемых, непредусмотренных ситуаций разработчики должны передавать управление оператору, поскольку только он может непосредственно наблюдать развитие этих ситуаций, т. е. *процесс актуализации потенциальных свойств объекта при эксплуатации*. Знание конкретных условий функционирования объекта, использование качественных, содержательных критериев оценки его надежности позволяют оператору провести целостный анализ и интерпретацию актуализированных ситуаций, разработать модели управления ими и реализовать некоторый вариант автоматического, полуавтоматического или ручного режима управления. Именно эти функции поисково-аналитического, исследовательского характера – разработка моделей управления и его осуществления в потенциальных, непредсказуемых на этапе проектирования объекта ситуациях – и становятся главными для оператора в ЧМК.

Область управления для ЧМК – множество ситуаций, состоящее из двух подмножеств расчетных (формализуемых и неформализуемых) и подмножества нерасчетных, непредсказуемых на этапе проектирования, т. е. потенциальных, ситуаций. Кроме того, в отличие от менее сложных технических объектов – автоматизированных систем и систем «человек – машина», для структуры области управления которых можно пренебречь подмножеством потенциальных ситуаций, в ЧМК из-за его объективной сложности, в частности существенного значения потенциальной

неопределенности, это подмножество уже сравнимо с первыми подмножествами, а в общем случае вследствие его открытости оно должно даже превышать замкнутые подмножества расчетных ситуаций. Данные структурные особенности области управления и, прежде всего, доминирование в ней открытого подмножества нерасчетных ситуаций обуславливают необходимость актуализации субъектами-профессионалами потенциальных свойств человеко-машинного комплекса не только на этапе его проектирования и создания, но и при эксплуатации, а также детерминируют их деятельность и отношения между ними.

Как следует из подходов подчиненных и независимых субъектных отношений, для автоматизированных систем и систем «человек – машина» отношения между разработчиком и оператором детерминируются существованием значительных отличий в их профессиональных функциях. На этапе проектирования и создания этих систем оператор практически не играет заметной роли; при эксплуатации он или выполняет незначительные, дополнительные функции и играет второстепенную роль (в автоматизированных системах), или представляет собой самостоятельную, независимую фигуру в управлении (в системах «человек – машина»). *Для человеко-машинного комплекса отношения между разработчиком и оператором становятся принципиально иными: различия между их профессиональными функциями фактически исчезают.*

Оператор на этапе эксплуатации должен реализовывать не только исполнительные функции по непосредственному управлению объектом, но и поисково-аналитические, исследовательские функции (подобные функциям разработчика на этапе проектирования и создания объекта) по моделированию управления в потенциальных, непредвиденных ситуациях. Таким образом, *не должно быть заметной разницы в роли разработчика и оператора*, и поэтому и на того, и на другого в равной степени возлагается ответственность за обеспечение эффективности, надежности и безопасности функционирования объекта. Тогда, в соответствии с теоретическими представлениями о разновидностях совместимых отношений, можно заключить, что разработчик и оператор в данном случае находятся в *равнозначных отношениях*. Это положение и стало основанием определения названия предлагаемого подхода для данного технического объекта.

Подход трансформации несовместимых отношений между коллективными субъектами для социотехнических сетей

В соответствии с *подходом трансформации несовместимых отношений между коллективными субъектами для социотехнических сетей* (объ-

единений промышленных и технологических организаций отраслевых, региональных, национальных, транснациональных и глобальных масштабов), структура исследуемых мегаобъектов рассматривается как многомерная, многосвязная сеть, соединяющая с помощью информационно-коммуникативных средств автономные узлы (или кластеры) – человеко-машинные комплексы различного рода, центры управления и обеспечения материальными ресурсами.

В отличие от других видов техники субъектная сторона данного мегаобъекта представлена совокупностью коллективов всех профессиональных групп, принимающих участие в проектировании, создании и эксплуатации его отдельных структурных компонентов: разработчиков, операторов, персонала управления, инженерных психологов, обслуживающего персонала. Коллективы этих профессиональных групп мы рассматриваем в качестве *самостоятельных коллективных субъектов*, так как характер их активности и отношений между ними соответствуют теоретической модели коллективного субъекта, предлагаемой А. Л. Журавлевым в исследованиях по анализу разных видов совместной деятельности (Журавлев, 2002, 2005).

В качестве примеров таких мегаобъектов можно выделить энергетические сети, организационные структуры управления воздушным движением и морскими флотилиями, наземно-космические комплексы обеспечения полетов пилотируемых и автоматических космических объектов, автоматизированные глобальные системы оперативного управления Вооруженными Силами.

Для описания системно-структурных свойств технических объектов в зарубежных и отечественных инженерно-психологических и эргономических исследованиях последних десятилетий традиционно используется понятие «социотехническая система», которое ввели в научный оборот Ф. Эмори и Э. Трист для определения сложных человеко-машинных систем, характеризуя их как открытые системы, непрерывно взаимодействующие с окружающими условиями (см. Хендрик, 1991).

Анализируя процессы формирования и эволюционного развития технических объектов, для обозначения совокупности изделий, агрегатов, оборудования и других предметов производства той или иной технологии на предприятии или отрасли (например, электротехнического оборудования при изучении энергетических сетей), Б. И. Кудрин использует понятие «техноценоз», по своей сути соответствующее понятию «биоценоз» в биологии. Техноценоз рассматривается как единое целое, функционирующее в условиях, изменяющихся под воздействием внешних или внутренних факторов и в то же время характеризующееся слабыми связями и взаимодействиями его структурных элементов (Кудрин, 1981).

В современных исследованиях социальных процессов, основанных на компьютерном моделировании, для выявления особенностей и прогнозирования развития различных социальных явлений и социальных систем используются модели общей теории систем, самоорганизации, детерминированного хаоса, клеточных автоматов, нейронных сетей, глобального мира (global world), «малого мира» (small world). В частности, для описания «малого мира» применяются имитационные модели *социальных сетей* (social networks), структура которых представляет собой объединение кластеров разного уровня (Давыдов, 2004).

В наших исследованиях рассматриваемые сложные *технические* объекты многомерной, многосвязной *сетевой* структуры, на активность коллективных субъектов которых оказывают доминирующее воздействие *социальные* факторы, определяются как «*социотехнические сети*».

Трудности управления социотехнической сетью (СТС) обусловлены *объективными факторами* (многомерностью и многосвязностью общей структуры и множеством видов структур отдельных компонентов, неполнотой знаний о природе функционирования сети как целого, многообразии видов и нестабильностью межкластерных взаимодействий), но *в еще большей степени* – *субъективными факторами, включающими отношения между коллективными субъектами* (многообразием их социальных норм и ценностей, корпоративных, культурных и идеологических представлений, неоднозначным и противоречивым характером социальных, экономических, политических и идеологических влияний).

Формализация воздействия подобного рода объективных и субъективных факторов на процессы функционирования и управления данными техническими объектами затруднительна. Поэтому область управления СТС представляет собой открытое множество ситуаций, в котором подмножества расчетных, неформализуемых и нерасчетных, потенциальных ситуаций преобладают.

В наиболее благоприятных условиях функционирования оказывается *социотехническая сеть*, когда отношения между коллективными субъектами являются совместимыми и, следовательно, сохраняется общность и взаимосогласованность целей и задач ее отдельных структурных компонентов (эти условия можно обозначить как *нормативные*); здесь взаимодействие между компонентами носит упорядоченный характер, несмотря на отсутствие единого управления. В данном случае СТС можно рассматривать как *системный комплекс*.

В *ненормативных* условиях функционирования СТС *отношения между коллективными субъектами выходят за границы совместимости* и проявляются в дезинтегрирующих, деструктивных формах (конфликтах, конкуренции, состоя-

тельности, противоречиях, противоборстве). Взаимодействие между отдельными структурными компонентами приобретает неупорядоченный характер, что приводит к возникновению неустойчивых процессов функционирования социотехнической сети и актуализации нерасчетных, непредсказуемых ситуаций. В условиях отсутствия общего управления для СТС преодоление нерасчетных ситуаций возможно только при взаимосогласовании активности коллективных субъектов отдельных кластеров, установлении интегративных видов отношений (кооперации, содействия, сотрудничества), т. е. *только при изменении, трансформации несовместимых отношений между ними*.

Соответственно, основным положением данного подхода выступает требование включения в состав профессиональных функций всех коллективных субъектов (кроме автономного управления объектами, входящими в отдельный кластер) задач по организации управления социотехнической сетью в целом, разработке общих методов и средств решения проблем выхода из нерасчетных, непредсказуемых ситуаций, преодолению противоречивых, антагонистических форм взаимодействия между ними в процессе управления СТС. Эти функции по обеспечению интегративных, совместимых видов взаимодействия между коллективными субъектами *должны рассматриваться в качестве главных в социотехнической сети*.

Итак, в отличие от автоматизированных систем, систем «человек – машина» и человеко-машинных комплексов, для которых еще допустимо рассмотрение только совместимых отношений между профессионалами (на этапе эксплуатации в области именно этих отношений проявляются доминирующие или равнозначные роли отдельных профессионалов), для социотехнических сетей необходимо учитывать весь спектр отношений между профессиональными группами (коллективными субъектами) – и совместимых, и несовместимых. При этом для обеспечения эффективности, надежности и безопасности функционирования СТС, особенно в подмножестве нерасчетных ситуаций управления, основное требование к характеру взаимодействия между коллективными субъектами – преодоление деструктивных форм несовместимых отношений, организация интегративных, совместимых отношений. Данное требование и определило название предлагаемого подхода для социотехнических сетей.

Для реализации на практике предлагаемых методологических подходов потребуются постановка новых инженерно-психологических проблем: изменение доминирующих сегодня технократических представлений разработчиков и идеологии проектирования и эксплуатации крупномасштабных технических объектов; разработка методов актуализации потенциальных свойств объектов

на этапе эксплуатации; совершенствование системы профессиональной подготовки; создание интеллектуальных систем поддержки принятия решений в операторской деятельности для ЧМК и объединение таких систем для отдельных кластеров СТС в единую структуру. Необходимо решать социально-психологические проблемы по повышению ответственности и социальной зрелости профессионалов, социальной значимости профессий инженера-разработчика, оператора, инженерного психолога, по гармонизации корпоративных, культурных, экономических, политических и идеологических факторов, влияющие на взаимодействие профессиональных групп. Для этих крупномасштабных объектов *потребуется кардинальное изменение всей сферы субъект-объектных отношений*: и отношений разных профессионалов групп к технике, и, что еще более важно, отношения общества к технике и профессионалам. Необходимо обеспечить формирование на уровне общественного сознания правильных представлений о сущности техники, формах ее взаимодействия с обществом и природой, т. е. создание социальной культуры проектирования и эксплуатации сложных технических объектов.

Литература

- Ахутин В. М. Поэтапное моделирование и синтез адаптивных биотехнических и эргатических систем // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. М., 1977. С. 149–180.
- Венда В. Ф. Системы гибридного интеллекта: эволюция, психология, информатика. М., 1990.
- Вудс Д., О Брайен Дж., Хейнс Л. Роль человеческих факторов в управлении атомными энергетическими установками // Человеческий фактор. М., 1991. Т. 4. С. 406–487.
- Галактионов А. И. Основы инженерно-психологического проектирования АСУ ТП. М., 1978.
- Голиков Ю. Я. Современные концепции автоматизации и подходы к человеку и технике // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 18–30.
- Голиков Ю. Я. Методология психологических проблем проектирования техники. М., 2003.
- Голиков Ю. Я. Методологические подходы к решению психологических проблем проектирования современной техники // Психологический журнал. 2004. № 1. С. 70–82.
- Давыдов А. А. Системный подход в социологии: новые направления, теории и методы анализа социальных систем. М., 2004.
- Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и коллективного субъектов / Под ред. А. В. Брушлинского. М., 2002. С. 51–81.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М., 2005.
- Журавлев Г. Е., Парсонс С. О., Строуп Л. Т. Психологические основы культуры безопасности атомной энергетики и промышленности (системные аспекты). М., 1996.
- Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Принцип активного оператора и распределение функций между человеком и автоматом // Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 3–15.
- Зараковский Г. М., Павлов В. В. Закономерности функционирования эргатических систем. М., 1987.
- Кантович Б., Соркин Б. Распределение функций // Человеческий фактор. Т. 4. М., 1991. С. 85–113.
- Крылов А. А. Человек в автоматизированных системах управления. Л., 1972.
- Кудрин Б. И. Исследования технических систем как сообществ изделий – техноценозов // Системные исследования. Ежегодник 1980. М., 1981. С. 236–254.
- Леонтьев А. Н., Ломов Б. Ф. Человек и техника // Вопросы психологии. 1963. № 5. С. 29–37.
- Мейстер Д. Проектирование, разработка и испытание систем // Человеческий фактор. Т. 1. М., 1991. С. 56–103.
- Мунипов В. М., Зинченко В. П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: Учебник. М., 2001.
- Пископпель А. А., Вучетич Г. Г., Сергиенко С. К., Щедровицкий Л. П. Инженерная психология: дисциплинарная организация и концептуальный строй. М., 1994.
- Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. М., 1999.
- Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.
- Хендрик Х. Проектирование организационных структур // Человеческий фактор. Т. 4. М., 1991. С. 272–319.
- Шеридан Т. В. Диспетчерское управление // Человеческий фактор. Т. 3. М., 1991. С. 322–367.
- Benders J., Haan J., Bennett D. Will symbiotic approaches become main stream // The Symbiosis of Work and Technology. London, 1995. P. 135–148.
- Billings C. E. Toward a human-centered aircraft automation philosophy // The International Journal of Aviation Psychology. V. 1. № 4. 1991. P. 261–270.
- Brown O. The evolution and development of macroergonomics // Designing for Everyone: Proceedings of the Eleventh Congress of the International Ergonomics Association. Paris, 1991. V. 3. London, 1991. P. 1175–1177.
- Bubb-Lewis C., Scerbo M. W. Getting to know you: human-computer communication in adaptive automation // Human-Automation Interaction: Research and Practice / Eds. M. Mouloua, J. M. Koonce. Mahwah-New Jersey, 1997. P. 92–99.

Johannsen G., Levis A. H. Stassen H. G. Theoretical problems in man-machine systems and their experimental validation // *Automatica*. V. 30. №2. 1994. P. 217–231.

Meshkati N. Cultural context of the safety culture: a conceptual model and experimental study // *Human-Automation Interaction: Research and Prac-*

tice / Eds M. Mouloua, J. M. Koonce. Mahwah–New Jersey, 1997. P. 286–297.

Stanney K. M., Maxey J., Salvendy G. Social contexts in systems design // *Human-Automation Interaction: Research and Practice* / Eds M. Mouloua, J. M. Koonce. Mahwah–New Jersey, 1997. P. 305–312.

ПРОБЛЕМА ЭТИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ¹

В. В. Горбунова (Житомир)

Вопросам этики и деонтологии психологической помощи посвящено множество публикаций. Исследователи пишут о принципах практической деятельности психологов, о сложностях, с которыми сталкивается консультант при работе с клиентами разных категорий; об этических дилеммах и способах их разрешения. Несмотря на широкое освещение, проблема этического и, тем более, правового регулирования деятельности практикующих психологов на Украине далеко не исчерпана. Объективным показателем решения любой проблемы является отработка механизмов ее регулирования. На Украине же до сих пор четко не определено этико-правовое поле психологической помощи. Каким органам надлежит осуществлять контроль над психологической практикой; существуют ли нормативные механизмы такой регуляции, и каков уровень ответственности психологов за неэтические поступки – эти и другие вопросы пока не имеют однозначных ответов.

Статья ориентирована на систематизацию вопросов, касающихся этики и деонтологии психологической помощи, и анализ возможностей профессиональных объединений, а также действующего законодательства в урегулировании практической деятельности психологов. Нас интересуют также вопросы соотношения личной и судебной ответственности и опыт решения психологами этических дилемм.

Этические аспекты психологической практики

Понятие «этика» – греческого происхождения, этимологически родственное латинскому «мораль» и традиционно определяется как «специфическая система моральных принципов». Как мораль, так и этика связаны с пониманием добра и зла, мотивов деятельности человека, его жизненных смыслов и ценностей. Различие состоит в оценочном характере первого и нормативности второго понятий. Поступок, с позиций морали, оценивается

субъективно как соответствующий или противоречащий убеждениям и ценностям отдельного человека. В свою очередь, этичность поступка – это его соответствие определенным стандартам, правилам и требованиям, принятым в определенном социальном сообществе. Основная задача этики как науки заключается в том, чтобы научить морали – предложить идеальную модель человеческих отношений.

Право обоснования «идеальной модели» отношений в системе психолог – клиент принадлежит психологической деонтологии (от греческих «*deon*» – необходимость, обязанность и «*logos*» – учение, слово) – науке о моральных обязательствах и профессиональной этике. Деонтологам вменяется разработка основных морально-этических принципов практической деятельности, решение этических дилемм, анализ конкретных случаев из практики и проверка их соответствия нормам профессиональной этики.

Психологическая деонтология на Украине только становится на путь своего развития. Прежде всего, чувствуется нехватка нормативных регуляторов деятельности психологов: не отработана система кодексов профессиональной этики и комиссий по расследованию этических нарушений; «хромает» практика лицензирования и сертификации деятельности психологов-консультантов. Сложившаяся ситуация приводит к снижению ответственности специалистов за собственные поступки и их последствия. Формула «психолог несет личную ответственность» едва ли эффективна в период становления профессиональных функций, ибо у каждого психолога есть собственное представление об ее границах.

Деонтологический анализ деятельности практикующих психологов предполагает проверку ее соответствия этическим принципам и стандартам. Нормативы анализа задаются этическими кодексами, которые являются основными документами профессиональных объединений психологов. Как правило, каждое психологическое общество, ассоциация, центр или служба разрабатыва-

¹ Анализ ситуации на Украине.

ет собственный кодекс, а также создает комиссию по вопросам этики, призванную осуществлять контроль над этичностью действий психологов, предотвращать нарушения и устанавливать взыскания за неэтичное поведение.

На Украине зарегистрировано больше десятка профессиональных объединений психологов, самыми крупными из которых являются Ассоциация психологов Украины, Украинский союз психотерапевтов, Ассоциация организационных психологов и психологов труда, Украинский центр политического менеджмента, Ассоциация политических психологов Украины, Украинская ассоциация психодрамы, Украинская ассоциация транзактного анализа. Функционируют также психологические службы при Министерстве внутренних дел, Министерстве физической культуры и спорта, Министерстве образования и Министерстве здравоохранения. Ни одна из этих организаций не ориентирована исключительно на психологическое консультирование, которое, однако, является важным направлением их деятельности.

Профессиональные объединения, входящие в состав международных ассоциаций, руководствуются главным образом разработанными в них кодексами этики, те же, которые возникли на базе отечественной практики, создают собственные этические правила. Каждый кодекс имеет свою оригинальную структуру и содержание, отвечающие целям и основным задачам той или иной организации.

Наиболее подробно вопросы этического регулирования практической деятельности психологов раскрыты в «Этическом Кодексе психолога» Общества психологов Украины (ныне – Ассоциация психологов Украины). Кодекс насчитывает семь специализированных разделов, в которых поднимаются вопросы ответственности психолога, границ профессиональной компетентности, защиты интересов клиента, конфиденциальности информации, полученной от клиента. В кодексе также указано, что наличие любого нарушения доказывает Комиссия по этике Общества психологов Украины; она же налагает соответствующие взыскания (Основы психології, 1999). Это возможно лишь в том случае, если ответчик является членом Общества, иначе комиссия должна обращаться к другим общественным организациям или государственным учреждениям, которые не имеют отработанных механизмов работы с такими нарушениями.

Важным для адаптации и критического усвоения является опыт деонтологического анализа психологической практики в других странах.

В Германии существует отработанная система этического регулирования деятельности психологов, включая консультативную практику. На государственном уровне действуют две комиссии, полномочия которых распространяются на все ор-

ганизации, а также частных лиц, которые практикуют в области психологии: Комитет по этике при Профессиональном Союзе немецких психологов (BDP) и Комиссия по этике Немецкого союза психологов (DGPs). Комиссия и Комитет совместно разрабатывают этические нормы и принципы, следят за их соблюдением, налагают взыскания за нарушение профессиональной этики и активно участвуют в судебных разбирательствах соответствующих дел (см.: Berufsverband Deutscher Psychologen).

Нормы профессиональной этики в Австрии устанавливаются и регулируются Профессиональным союзом австрийских психологов (BOEP). В стране действуют два закона: «Закон о психологах» и «Закон о психотерапии» (см.: Berufsverband Osterreichischer PsychologInnen).

В Великобритании действует Британская ассоциация консультирования, которая регулирует этические вопросы с помощью разнообразных кодексов и положений, основными из которых являются: «Кодекс этики и практики консультантов»; «Кодекс этики и практики супервизоров»; «Кодекс этики и практики применения консультативных навыков»; «Кодекс этики и практики тренеров»; «Положение о процедуре рассмотрения жалоб» (Психологічна деонтологія, 2003).

Богатый опыт регулирования психологической практики в США имеет Американская психологическая ассоциация (APA – American Psychological Association). При ассоциации действует Комитет по научной и профессиональной этике, основной целью которого является разработка этических принципов, деонтологический анализ практики отдельных психологов и предоставление соответствующих разрешений, в том числе на консультирование и психотерапию. «Кодекс профессиональной этики и практики» Американской ассоциации консультирования (ACA) является одним из подробнейших и однозначных. Он содержит тщательно подобранные этические требования и принципы относительно психологической помощи, систематизированные в восемь отдельных разделов. В Кодексе описана этика взаимоотношений между консультантом, клиентом и другими людьми (специалистами-смежниками, работодателями); рассматриваются вопросы, касающиеся конфиденциальности и профессиональной ответственности психолога; суммируются требования к образованию консультантов, их диагностической практике, публикации результатов работы; рассматриваются способы решения этических дилемм (см.: American Counseling Association).

В Соединенных Штатах действует Национальный Совет по сертификации консультантов (NBCC). Консультант, сертифицированный советом, должен отвечать необходимым профессиональным требованиям, а также обязан придерживаться «Этического кодекса NBCC», основными требо-

ваниями которого являются уважение суверенности и поддержка благополучия клиента, предоставление исключительно сертифицированных услуг (см.: National Board for Certified Counselors).

Основными видами взысканий, которые налагают комиссии по профессиональной этике, являются предупреждение, выговор, лишение членства в профессиональном объединении и лицензии, запрет на осуществление практической деятельности на определенный срок, а также передача дела в суд (если был нанесен вред физическому или психическому здоровью человека).

Правовое регулирование деятельности практикующих психологов

Безусловно, важной является связь профессиональной этики и законодательства страны. Поскольку одна из основных задач государства – правовое обеспечение охраны прав и свобод человека, то логично обращение гражданина к правоохранительным органам и в суд. Такое обращение возможно в случае унижения достоинства человека, нарушения границ личной неприкосновенности, нанесения вреда психическому или физическому здоровью в результате непрофессиональных действий психолога. Именно эти положения четко и однозначно освещены в законодательстве Украины (см. таблицу 1).

К сожалению, значительная часть этических проблем психологической практики может быть классифицирована как «неэтичная», однако это не регулируется законом. Культивирование личностной зависимости, допустимая степень риска, денежное вознаграждение, потребность в медицинском контроле и многие другие вопросы выйдут за рамки правового регулирования и не могут рассматриваться в суде, поскольку не несут прямой угрозы жизни, здоровью, личной неприкосновенности и свободе человека.

Приведем пример. Психолог, являющийся членом Украинского Союза психотерапевтов, предлагает одному из клиентов расчет «по бартеру»: оплату празднования своего дня рождения в ресторане. Эта ситуация не регулируется ни Кодексом профессионального объединения, ни законодательством. В этическом кодексе Союза психотерапевтов прописан лишь один тезис, имеющий отношение к делу: «В случае платных услуг, стороны должны четко определить финансовые обязательства». В некоторых случаях на помощь пострадавшим клиентам могут прийти статьи Уголовного кодекса, которые призваны регулировать проступки, связанные с превышением служебных полномочий, злоупотреблением властью и профессиональной небрежностью (см. таблицу 2).

Примером превышения власти и служебных полномочий является постановка школьным психологом психиатрического диагноза и его сооб-

Таблица 1

Правовое регулирование проблем жизни, здоровья и личной неприкосновенности

Конституция Украины
Ст. 3. «Человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность признаются в Украине высочайшей социальной ценностью».
Ст. 21. «Все люди являются свободными и равными в своем достоинстве и правах».
Ст. 27. «Каждый имеет право защищать свою жизнь и здоровье, жизнь и здоровье других людей от противоправных посягательств».
Ст. 28. «Каждый имеет право на уважение своего достоинства». «Никто не может быть подвержен истязанию, жестокому, нечеловеческому или унижающему достоинство, обращению или наказанию». «Ни один человек без своего согласия не может подвергаться медицинским, научным или другим исследованиям».
Ст. 31. «Каждый имеет право на невмешательство в свою личную и семейную жизнь».
Гражданский кодекс Украины
Ст. 281. «Право на жизнь». «Медицинские, научные и другие исследования могут проводиться только с совершеннолетним дееспособным физическим лицом при его добровольном согласии».
Ст. 288. «Право на свободу». «Запрещены любые формы физического или психического давления на физическое лицо, принуждение его к употреблению спиртных напитков, наркотических и психотропных средств, совершение других действий, которые нарушают право на свободу».
Ст. 289. «Право на личную неприкосновенность». «Физическое лицо не может подвергаться истязанию, жестокому, нечеловеческому или унижающему его достоинство, обращению или наказанию».
Уголовный кодекс Украины
Ст. 142. «Незаконное проведение опытов над человеком». 1. «Незаконное проведение медико-биологических, психологических или других опытов над человеком, если это создавало опасность для его жизни или здоровья, – карается штрафом до двухсот необлагаемых минимумов доходов граждан или исправительными работами сроком до двух лет, или ограничением свободы сроком до четырех лет, с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до трех лет». 2. «Действия, предусмотренные частью первой этой статьи, содеянные относительно несовершеннолетнего, двух или более лиц, путем принуждения или обмана, а также если они послужили причиной продолжительных расстройств здоровья пострадавшего, – караются ограничением свободы сроком до пяти лет или лишением свободы на тот же срок, с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до трех лет или без него».

щение родителям, учителям, администрации. Последствия таких действий могут быть непоправимыми: ребенок получит клеймо «больного» среди ровесников и учителей, что может спровоцировать нарушение его психической стабильности.

Приведенные статьи Конституции, Гражданского и Уголовного кодексов Украины не являются специализированными в области психологии и охватывают широкий круг проблем непрофессионального поведения. Однако они целиком пригодны для регулирования деятельности психологов, занимающихся практической деятельностью, в том числе, консультированием и психотерапией.

Таблица 2

Правовое регулирование проблем злоупотребления властью и профессиональной небрежности

Уголовный кодекс Украины
Ст. 364. «Злоупотребление властью или служебным положением». «Злоупотребление властью или служебным положением должностным лицом, т. е. использование им в корыстных или других личных интересах, или в интересах третьих лиц власти или служебного положения, если оно причинило вред охраняемым законом правам, свободам и интересам отдельных граждан или государственным или общественным интересам, или интересам юридических лиц, – карается исправительными работами сроком до двух лет или арестом сроком до шести месяцев, или ограничением свободы сроком до трех лет, с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до трех лет».
Ст. 365. «Превышение власти или служебных полномочий». «Превышение власти или служебных полномочий, т. е. умышленное совершение должностным лицом действий, которые выходят за пределы предоставленных ему прав и полномочий, если они причинили важный вред охраняемым законом правам и интересам отдельных граждан, или государственным или общественным интересам, или интересам юридических лиц, – карается исправительными работами сроком до двух лет или ограничением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до трех лет».
Ст. 367. «Служебная небрежность». «Служебная небрежность, т. е. невыполнение или ненадлежащее выполнение должностным лицом своих обязанностей из-за недобросовестного отношения к ним, принеся вред охраняемым законом правам, свободам и интересам отдельных граждан, или государственным или общественным интересам, или интересам отдельных юридических лиц, – карается штрафом от пятидесяти до ста пятидесяти необлагаемых минимумов доходов граждан или исправительными работами сроком до двух лет, или ограничением свободы сроком до трех лет, с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью сроком до трех лет».

Этические дилеммы: алгоритм деонтологического анализа

Практические психологи в своей деятельности часто сталкиваются с неоднозначными ситуациями этического выбора, в которых предстоит принять решение о том, какой поступок будет более правильным, отвечающий нормам профессиональной этики или устоям собственной морали, общественным ценностям, требованиям руководства и пр.

Большинство этических дилемм в работе практикующих психологов касаются следующих вопросов (Глэддинг, 2002; Канн, 1997; Уоллес, Холл, 2003; National study...; и др.):

- пределы конфиденциальности информации, полученной от клиента и лиц из его окружения;
- обсуждение консультативного случая с коллегами, публикация результатов обследования клиента;
- сокрытие информации и обман в отношениях с клиентом;

- возможность двойственных отношений в консультировании и психотерапии (работа с родственниками, коллегами, студентами);
- уровень вмешательства в личную жизнь клиента и навязывание ему «правильных» ценностей (предел советов и рекомендаций);
- уровень открытости психолога, пределы эмоциональности и выражения чувств по отношению к клиенту;
- уровень близости с клиентом (дружеские, романтические отношения, культивирование зависимости);
- уровень профессиональной компетенции и необходимость его превышения;
- колебания в финансовых договоренностях.

Анализируя проблему этических дилемм в психологии, В. А. Климчук *представляет* ее в многомерной плоскости социальных связей, которые прямо или косвенно опосредствуют психологическую практику. Автор пишет о том, что не бывает изолированных отношений психолога с клиентом, ибо всегда явно или неявно в эту диаду включены коллеги, непосредственное руководство (работодатель, заказчик), другие люди (родственники и близкие клиента, те, кто может пострадать от его действий). В связи с этим, принимая решение, психолог не может руководствоваться лишь этическим кодексом, собственной моралью и потребностями клиента; он всегда должен учитывать общечеловеческие ценности, традиции и общественное мнение, ориентироваться на нормы закона. Кроме того, решая дилемму, важно иметь в виду философию организации-работодателя, своего непосредственного руководства, придерживаться служебных обязанностей (Климчук, 2005).

Исследователи предлагают разнообразные схемы и модели принятия этически правильных решений. Одни требуют четкого следования кодексам профессиональной этики; другие базируются на анализе конкретных случаев, интуиции и моральных нормах самих консультантов; третьи делают акцент на всестороннем анализе, на соответствии профессиональной этике, праву, на консультации с коллегами и пр. (Глэддинг, 2002; Канн, 1997; Уоллес, Холл, 2003; National study...).

Предлагаемая нами схема деонтологического анализа этических дилемм в практике психологической помощи опирается на модель ценностной регуляции профессиональных отношений в сфере психологии В. А. Климчука. В ее основе лежит положение, согласно которому любой этический конфликт, прежде всего, конфликт ценностей. Его разрешение – компромисс между носителями конфликтующих ценностей. Анализируя этическую дилемму, психолог ориентируется на поиск конфликтных ценностей и их носителей, ищет практические пути преодоления ценностного конфликта (см. таблицу 3).

Таблица 3
Схема деонтологического анализа этических дилемм

<p>Случай 1. Психолог, работающий в штате одного из крупных банков, консультирует сотрудницу, обратившуюся с проблемой навязчивых состояний по поводу собственного здоровья (ощущение вредного излучения компьютера, неправильного расположения рабочего места и пр.). Проблема усугублена снижением производительности труда. Руководство банка просит психолога «помочь уволиться сотруднице», мотивируя это тем, что его основной должностной обязанностью является «повышение производительности труда работников».</p> <p>Случай 2. К консультанту обратилась клиентка, которая одновременно является студенткой вуза, где преподает психолог. Клиентка утверждает, что никто, кроме этого конкретного консультанта, не в состоянии ей помочь. Именно его компетентность и те доверительные отношения, которые сложились между ними, – залог успеха консультации.</p>	
<p>I этап. Определение этической дилеммы</p>	<p>Случай 1. С одной стороны, психолог должен подчиняться администрации банка. Просьба-приказ о «ненавязчивом увольнении» – действенное решение проблемы «повышения производительности труда в отделе». Консультируемая сотрудница, кроме всего прочего, негативно влияет на психологический климат в коллективе, невротизирует коллег. С другой стороны, психолог осознает ущемление интересов клиентки. Увольнение приведет к социальной изоляции клиентки, которая проживает одна, так как недавно погибла ее дочь, может спровоцировать серьезное обострение ее состояния.</p> <p>Случай 2. С одной стороны, психолог осознает двойственную природу таких отношений и опасается конфликта ролей, который может возникнуть на предстоящем экзамене. С другой стороны, он уважает чувства клиентки, питает к ней личную симпатию и уверен в успехе консультации.</p>
<p>II этап. Определение конфликтных ценностей и их носителей</p>	<p>Случай 1. Конфликт между ценностями организации работодателя (высокая продуктивность труда сотрудников, личные требования руководителя), с одной стороны, и профессиональными ценностями психолога (первичность интересов клиента); ценностями государства (охрана психического здоровья граждан); личностными ценностями психолога (невозможность нанесения вреда другому человеку), с другой стороны.</p> <p>Случай 2. Конфликт между профессиональными ценностями (запрет на двойственные отношения), с одной стороны, и личностными ценностями психолога (уверенность в эффективности консультирования); ценностями клиента (желание работать с конкретным консультантом), с другой стороны.</p>
<p>III этап. Поиск путей ценностного компромисса</p>	<p>Случай 1. Улучшение общего состояния сотрудницы приведет к повышению производительности труда и снимет ценностный конфликт.</p> <p>Случай 2. Решение проблемы двойственных отношений или поиск неконсультативной формы работы снимут ценностный конфликт.</p>
<p>IV этап. Реализация ценностного компромисса на практике</p>	<p>Случай 1. Рекомендация интенсивной психотерапии в условиях смены обстановки (санаторно-курортного лечения) в период отпуска для клиентки и пропедевтическая работа с производственным коллективом (разъяснение ситуации, в которой оказалась их коллега, развитие эмпатии, вооружение техниками психологической поддержки).</p> <p>Случай 2. Предложение сдать экзамен другому преподавателю или рекомендация специальной литературы клиентке с целью укрепления рефлексии и самостоятельного поиска решения проблемы.</p>

Ценностный подход к анализу и решению этических дилемм в практике психологической помощи учитывает требования профессиональной этики и законодательства страны. Принципиальное отличие состоит в понимании и интерпретации причинно-следственных связей внутри конфликта. Первичное в этической дилемме – депривация ценностей (личных, профессиональных, общечеловеческих, ценностей государства, организации-работодателя и пр.). Именно она ведет к риску нарушения профессиональной этики и законодательства, а не наоборот.

Описанные выше примеры реальны. И если бы психолога (случай 1) не волновало ущемление интересов клиентки, а государство не декларировало как наивысшие социальные ценности жизнь и здоровье человека, конфликт был бы исчерпан четким исполнением распоряжений руководства банка. Не возникло бы дилеммы и во втором из приведенных примеров – если бы в психологическом консультировании отсутствовал запрет на двойственные отношения.

Выводы

Проблема этики и деонтологии психологической помощи на Украине далеко не исчерпана. Разви-

тие психологической науки, возникновение новых форм и направлений работы практикующих психологов ведет к постепенной отработке механизмов, регулирующих их деятельность. Заметно усиливается государственный контроль над психологической практикой, повышается влияние профессиональных объединений: ведется активная разработка программ по аккредитации соответствующих специальностей, готовится введение системы лицензирования и сертификации деятельности практических психологов.

В этом контексте, прежде всего, важна отработка механизмов этической регуляции психологической помощи, в том числе схем деонтологического анализа этических дилемм. Нами предлагается ценностный подход к проблеме, в центре которого – понимание ценностной природы этических конфликтов, их первичности по отношению к нормам профессиональной этики и законодательства страны.

Литература

- Глэддинг С.* Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб., 2002.
- Канн М.* Между психотерапевтом и клиентом новые взаимоотношения. СПб., 1997.

Климчук В. О. Ціннісні засади побудови системи психологічної етики // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Т. 2 / За ред. академіка С. Д. Максименка. Київ, 2005. С. 278–281.

Психологічна деонтологія: етичні кодекси. Хрестоматія / За ред. В. О. Климчук. Житомир, 2003.

Основи психології: Підручник / За ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. Київ, 1999.

Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб., 2003.

Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М., 1991.

American Counseling Association. URL: <http://www.counseling.org>.

American Psychological Association. URL: <http://www.apa.org>.

Berufsverband Deutscher Psychologen. URL: <http://www.bdp-verband.org>.

Berufsverband Osterreichischer PsychologInnen. URL: <http://www.boep.or.at>.

National Board for Certified Counselors. URL: <http://www.nbcc.org>.

National study of the ethical dilemmas encountered by APA members. URL: <http://www.kspope.com/ethics/ethics2.php>.

ПСИХОГРАФИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИИ ПСИХОТЕРАПЕВТА В РАМКАХ МЕДИЦИНСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛЕЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Н. Л. Горобец (Москва)

Место психотерапии в системе наук

Вопрос о том, является ли психотерапия самостоятельной профессией, требует научного изучения. В нашей стране психотерапия формировалась и развивалась в рамках медицины и в настоящее время законодательно закреплена в качестве специальности в психиатрии, а следовательно, как профессия не значится в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (Общероссийский классификатор..., 2004). Однако юридический статус психотерапии не в полной мере отражает ее реальное состояние (Карвасарский, 1985; Макаров, 2000; Решетников, 2003). Мы разделяем мнение тех исследователей (Варфоломеева, 2002; Дойрцен-Смит, Смит, 1999; Кочюнас, 1999; Макаров, 2000; Решетников, 2003; и др.), которые считают, что в настоящее время уже происходит оформление психотерапии в качестве *самостоятельной профессиональной области*, востребованной современным обществом и независимой от психологии и медицины (психиатрии), частью которых она традиционно считалась.

Вместе с тем специалисты, оказывающие психотерапевтическую помощь, до сих пор не могут достичь единства взглядов на психотерапию, вследствие чего сегодня ее область чрезвычайно широка, а концептуально-теоретические основы и практика неоднородны и многообразны. У психотерапевтов отсутствует единые мнения даже о таких объективных характеристиках их профессиональной деятельности, как цели, задачи и методы работы.

С. Ледер указывает, что различные представления о предметной области психотерапии определяются спецификой ее модели (Ледер, 1995).

Под моделью психотерапии понимается ее представление как обособленной сферы научно-практической деятельности с преимущественным использованием базовых понятий и установок какой-либо сформировавшейся отрасли знаний (медицины, психологии, педагогики, философии, социологии). В России наибольшее распространение получили медицинская и психологическая модели психотерапии. Согласно медицинской модели, психотерапия рассматривается как метод лечения, влияющий на психологическое состояние человека и функционирование его организма. Психологическая модель психотерапии к числу основных ее задач относит заботу о жизни, душе, настроении, тем самым не ограничивая ее сферу лишь лечения болезней. Анализ современных исследований свидетельствует о различии медицинской и психологической моделей по ряду значимых параметров: цели и задачи психотерапии; требования к профессиональной подготовке специалистов; отношение к человеку, обратившемуся за помощью; роль личности психотерапевта в процессе взаимодействия с клиентом (подробнее об этом см. Горобец, Махнач, 2003).

Известно, что на эффективность работы психотерапевта влияет не только то, что и как делает специалист, но и его личностные особенности (Коттлер, 2003; и др.). Установлено, что в то время как психотерапевты придают особое значение используемым техникам, клиентов гораздо больше привлекают личностные качества терапевтов (Коттлер, 2003). В связи с этим изучение личности психотерапевта вызывает все больший интерес и является в настоящее время одной из приоритетных проблем исследований в этой области (Калмыкова, 1995; Nichols, 1984).

Каждое направление психотерапии предлагает свою модель взаимодействия терапевта с клиентом и выдвигает соответствующие требования к личностным характеристикам психотерапевта (Калина, 1997; Калмыкова 1995; Коттлер 2003; Махнач, 2005; Ivey, Simek-Downing, 1980). Вместе с тем, согласно результатам исследований и оценкам известных психотерапевтов, существует значительное число инвариантных профессионально важных качеств специалистов, работающих в разных направлениях психотерапии. К их числу относятся коммуникативные, нравственные и волевые качества, а также эмоциональные проявления личности психотерапевта (Бачманова, Стафурина, 1985; Горобец, Махнач, 2003; Калмыкова, 1995; Коттлер, 2003; и др.).

В связи со значимостью личностных свойств специалиста в профессии психотерапевта исследователи справедливо указывают на необходимость выделения не только его ПВК, но и нежелательных профессиональных качеств (НПК). Например, отрицательно на ход психотерапии влияют заниженная самооценка психотерапевта, неуверенность, пассивность и поиск признания (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998), вера в собственное всемогущество и сверхкомпетентность, равнодушие к людям, отсутствие бескорыстного интереса к человеку (Ivey, Simek-Downing, 1980), нарциссические черты личности (Махнач, 2005) и др.

Целью нашего исследования являлось изучение профессии психотерапевта с учетом особенностей двух моделей психотерапии и создание его профессиограммы для дальнейшего проведения профконсультационной работы и выявления критериев профотбора специалистов этого профиля.

Особое внимание уделено разработке профессиограммы, так как это, с одной стороны, обеспечивает определение ориентиров для личностного развития и повышения эффективности работы психотерапевта, с другой – помогает найти пути снижения риска профессиональной деформации его личности.

Предполагается, что существуют значительные расхождения во взглядах на профессию, используемые методы, требования к личности специалиста и его роль в психотерапевтическом процессе у психотерапевтов медицинской и психологической ориентаций. Отсутствие законодательной регламентации труда психотерапевта сказывается на содержании его профессиональной деятельности. Образование специалистов влияет на формирование личностных качеств, связанных с позицией психотерапевта в диаде психотерапевт – клиент.

Методики исследования

Наиболее полно целям нашего исследования соответствует схема информационной профессиограммы (Иванова, 1987), которая была дополнена нами в соответствии с задачами исследования и спецификой рассматриваемой профессии.

Для составления портрета идеального психотерапевта в исследовании использовались авторская методика «Характеристика психотерапевта» и методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Изучение объективных характеристик профессии проводилось методом экспертной оценки с применением авторской методики «Профессия психотерапевта». Для исследования личностных качеств и ценностных ориентаций психотерапевтов использовались методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и личностный опросник Д. Кейрси.

Методика «Характеристика психотерапевта» включает список из 70 личностных качеств и способностей, описывающих профессиональную деятельность психотерапевта. Эти характеристики методом экспертного опроса были сгруппированы в 5 блоков: познавательная сфера (24 качества); эмоциональная (14 качеств); социальная (8 качеств); морально-этическая (17 качеств) и мотивационно-волевая (7 качеств). Каждую характеристику необходимо было оценить по шкале от –5 до 5 баллов относительно их желательности для успешной работы психотерапевта.

Вопросник «Профессия психотерапевта» был составлен на основе анализа литературы по теме исследования, результатов непосредственного и опосредованного наблюдения за работой психотерапевтов, данных беседы со специалистами. Он включает 37 вопросов, направленных на: составление общей характеристики профессии и особенностей профессиональной деятельности, а также изучение условий труда психотерапевта.

Описание выборки

В исследовании приняло участие 46 психотерапевтов с базовым медицинским или психологическим образованием, прошедших специальную подготовку по психотерапии и имеющих стаж работы в области психотерапии не менее трех лет (выборка «С»). Из них 25 психотерапевтов имели базовое психологическое образование (выборка «А») и 21 психотерапевт – базовое медицинское образование (выборка «В»). Исследованием были охвачены специалисты различных городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону, Орла, Батайска, Владикавказа, Самары, Краснодар, Омска, выделенных на основе случайной выборки. Гендерный состав выборки – 15 мужчин и 31 женщина. Средний возраст респондентов – 37,4 лет; средний стаж работы в области психотерапии – 7,6 лет.

Результаты исследования

Условия труда и характеристика профессии

По результатам исследования профессия психотерапевта сопряжена с высокой эмоциональной и умственной напряженностью (4,4 и 4,2 балла

в выборке «С» при диапазоне от 0 до 5), причем первая выше в выборке «А» (4,8 балла), а вторая – в выборке «В» (4,3 балла). Продолжительность рабочей недели психотерапевта по выборке «С» в среднем составляет 27,7 часов, а количество рабочих дней – 4,3. В профессии психотерапевта преобладает индивидуальная форма труда (60,8% от общего рабочего времени). Специалисты чаще работают в частных организациях, чем в государственных, хотя с разной долей выраженности в выборке «А» и «В» (доля частной практики составляет 76,5% в выборке «А» и 52,6% – в выборке «В»). Основную часть дохода «психологов» составляет гонорар (51,3% от общего дохода), а «медиков» – оклад (63,7%). Престижность профессии психотерапевта в нашей стране, по мнению специалистов, выше среднего (средний балл в выборке «С» – 3,4 при диапазоне от 0 до 5 баллов).

Психотерапевты (выборка «С») чаще всего занимают должности врача-психотерапевта (32,2% респондентов), психотерапевта (22,8%) и психиатра (17,9%). Кроме того, психотерапевтическая помощь оказывается в рамках таких должностей, как психолог-консультант, психолог, медицинский психолог и др. В выборках «А» и «В» наблюдаются значительные различия данных по этому вопросу (см. рисунок 1). Необходимо отметить также расхождение полученного перечня должностей с Общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных рядов. В частности, в классификаторе не значатся должности *врача-психотерапевта*, психотерапевта и психолога-консультанта, причем, по результатам опроса, должность психотерапевта занимает 31,3% респондентов с психологическим образованием. Это еще раз доказывает, что актуальная ситуация не соответствует юридически закрепленному за психотерапией статусу: «действующее положение о приходе в психотерапию только через психиатрию повсеместно нарушается» (Решетников, 2003).

Подавляющее большинство респондентов выборки «В» (84,2%) работают в организациях меди-

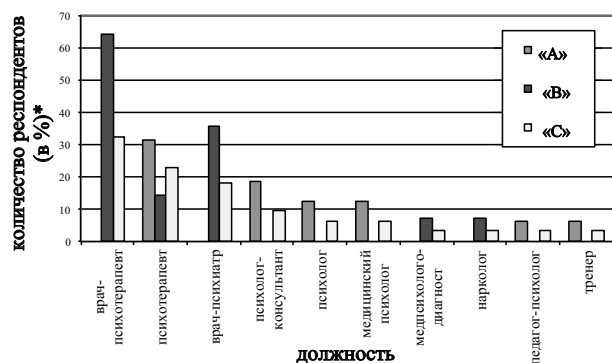


Рис. 1. Перечень должностей, в рамках которых работают психотерапевты. Количество выборов не ограничивалось

Таблица 1

Оценка психотерапевтами своей приверженности к теоретическим подходам

Ранг	Название теоретического подхода	Среднее значение (от 0 до 5)*		
		«А»	«В»	«С»
1	Гуманистический	4	3	3,5
2	Системный	3,5	2,6	3,1
3	Когнитивный	2,4	3	2,7
4	Поведенческий	1,7	3,5	2,6
5	Психодинамический	2,3	2,2	2,2
6	Другой	1,1	1,3	1,2

Примечание: Количество выборов не ограничивалось.

цинской направленности, а большая часть выборки «А» (38,9%) – в учреждениях *психологического профиля*. Опрошенные специалисты чаще всего идентифицируют себя с психотерапевтом (70,8% в выборке «А» и 55% в выборке «В»). Большинство респондентов придерживаются в своей практике эклектического подхода, но преобладает гуманистический подход (см. таблица 1), что подтверждает данные литературы о тенденции к теоретическому и техническому эклектизму у отечественных специалистов (Ледер, 1995).

Психотерапевты в своей практике сотрудничают с целым рядом специалистов, но чаще всего – с психиатрами (52,8% выборов), неврологами (47,9%), психологами (35,4%) и терапевтами (15,7%). «Медики» в целом чаще, чем «психологи» сотрудничают в своей практической работе с другими специалистами (в среднем в выборке «А» – в 10% случаев, в выборке «В» – в 13,2%).

Приоритетным направлением профессиональной деятельности психотерапевта по затрачиваемому времени является оказание психотерапевтической помощи, а также повышение профессионального уровня и развитие собственной личности (см. рисунок 2).

Профессиональные задачи психотерапевта

Задачи профессиональной деятельности психотерапевтов во многом обуславливают специфику профессии. На основе литературных данных, бесед с психотерапевтами и наблюдений (непосредственных и опосредованных) за их работой был составлен список из 36 основных задач профессиональной деятельности психотерапевта. При этом каждый респондент мог дополнить представленный список задач. Оценка проводилась по 6-балльной шкале (от 0 до 5), где 0 означает отсутствие данной задачи, а 5 – главную задачу. После подсчета средних значений по каждой задаче было проведено их ранжирование по выборке «С». Главными профессиональными задачами психотерапевта являются: оказание психотерапевтической



Рис. 2. Основные направления работы психотерапевта 1 – оказание психотерапевтической помощи/лечения; 2 – повышение профессионального уровня, развитие собственной личности; 3 – педагогическая и консультационная работа; 4 – научно-исследовательская работа; 5 – методическая работа; 6 – руководящая работа.

кой помощи (4,9 балла), установление контакта с клиентом (4,8), сбор и уточнение информации о клиенте (4,4), изучение профессиональной литературы (4,5), посещение профильных семинаров, лекций, тренингов, конференций (4,5). Важными профессиональными задачами являются также выявление психологической проблемы клиента и ее причин (4,3), анализ и обобщение получаемой в ходе терапии информации (4,3). Все профессиональные задачи путем экспертного опроса были сгруппированы в блоки, которые во многом совпали с основными направлениями работы психотерапевта (см. рисунок 2) и подтвердили высокую значимость первых двух направлений. Причем по выборке «С» по своей значимости такие блоки задач, как повышение профессионального уровня и развитие собственной личности, превалируют над задачей оказания психотерапевтической помощи (соответственно, 3,8 и 3,5 балла при диапазоне от 0 до 5).

Вместе с тем наблюдается расхождение в оценке ранга ряда профессиональных задач у терапевтов с медицинским и психологическим образованием: «психологи» выше оценивают значение повышения профессионального уровня относительно других блоков задач и сравнительно с «медиками». Это связано, на наш взгляд, со стремлением «психологов» компенсировать отсутствие базового медицинского образования и отстоять свое право на психотерапевтическую работу. Кроме того, специалисты выборки «А» больше внимания уделяют группе задач «установление контакта с клиентом» (3,7 балла в выборке «А» и 3,3 в выборке «В»), а «медики» значительно выше оценивают группу задач «диагностика» (4,1 балла в выборке «В» и 3,2 в выборке «А»), что соответствует мнению ряда ученых и практиков (Носачев, 1998; Руководство по психотерапии, 1979).

Психотерапевтические приемы в практике

По результатам исследования из 30 методов (приемов), представленных для оценки в методике «Профессия психотерапевта», в качестве наиболее рас-

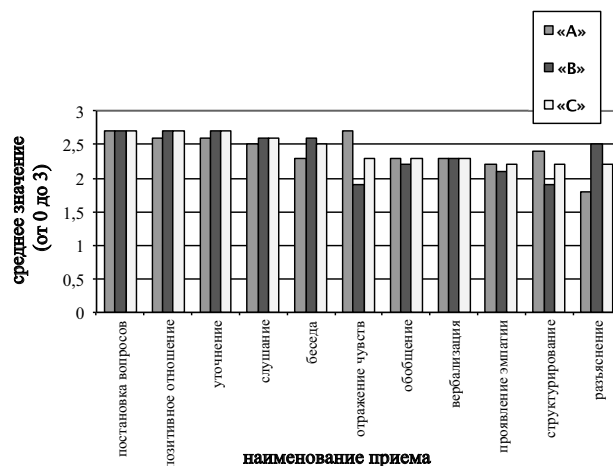


Рис. 3. Методы (приемы) психотерапевтической работы

пространенных выделены: постановка вопросов, проявление позитивного отношения к пациенту, уточнение, слушание и беседа (от 2,5 до 2,7 балла в выборке «С» при диапазоне от 0 до 3). Кроме того, психотерапевты достаточно часто применяют такие приемы, как «отражение чувств», «обобщение», «вербализация» (по 2,3 балла в выборке «С»), «проявление эмпатии» (2,2 балла). Результаты исследования показывают, что отечественные психотерапевты используют в своей практической работе широкий ряд психотерапевтических приемов (см. рисунок 3), свойственных различным теоретическим подходам, что согласуется с мнением исследователей (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998; Семейная психотерапия, 2000; Ташлыков, 1995). В связи с этим в литературе все чаще говорится о мультимодальном (В. В. Макаров) или интегративном (Б. Д. Карвасарский) характере отечественной психотерапии.

И «психологи», и «медики» в подавляющем большинстве случаев не используют медикаментозное лечение людей, обратившихся к ним за помощью, а применяют только собственно психотерапевтические методы (91,1% случаев по выборке «А» и 75% – по выборке «В»).

Наиболее распространенными методами диагностики из 10 представленных в методике «Профессия психотерапевта» являются наблюдение в естественной или моделируемой обстановке (выбор 83% респондентов) и методы опроса (анкетирование, интервьюирование и др.) (74,3% по выборке «С»). Необходимо отметить, что «медики» в целом чаще и активнее, чем «психологи», применяют в психотерапевтической практике методы диагностики (среднеарифметическое суммы средних значений в выборке «В» составляют 54,2, а в выборке «А» – 37,8). На наш взгляд, это связано с тем, что в медицине диагностика занимает весомое место, что подтверждается полученными данными о значении профессиональных задач.

Данные по выборкам «А» и «В» относительно совпадают, когда речь идет о «психологических»

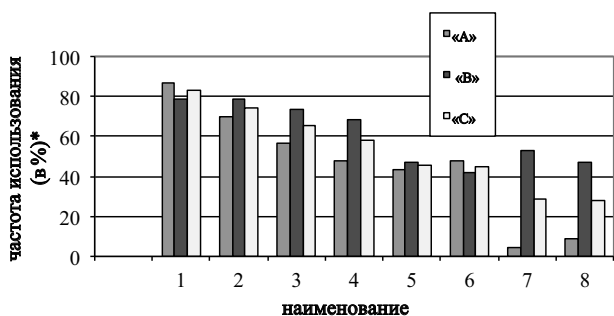


Рис. 4. Методы диагностики, используемые психотерапевтами в практике

Количество выборов не ограничивалось: 1 – наблюдение в естественной или моделируемой обстановке; 2 – методы опроса; 3 – поведенческая оценка; 4 – применение опросников, тестов, методик и др.; 5 – расспрос родителей, близких, учителей и др.; 6 – анализ творчества; 7 – аппаратные методы исследования; 8 – соматическое обследование.

методах, однако, как и предполагалось, существенно различаются в случае оценки «медицинских» методов диагностики. Кроме того, в литературе отмечается специфика трактовки диагностики в медицинской и психологической моделях: если в первой ее основной задачей выступает распознавание симптомов болезни, то во второй – выявление актуального состояния и проблем клиента (Носачев, 1998; Руководство по психотерапии, 1979). Данный тезис подтверждается результатами исследования (см. рисунок 4).

Психограмма психотерапевта

Данные, полученные на основе методики «Характеристика психотерапевта», показывают, что респонденты высоко оценивают значение характеристик интеллектуальной и морально-этической сферы для работы психотерапевта (3,8 и 3,3 балла соответственно в выборке «С»). Из 70 качеств, представленных в методике, в выборке «С» выделено 36 ПВК (> 3,5 балла) и 2 нежелательных профессиональных качества (НПК) (< -3,5 балла).

Жесткими требованиями к психотерапевту в обеих моделях являются: адекватная самооценка, уважение человека как личности, гибкость поведения и суждений, способность к анализу ситуаций, отсутствие внутренних конфликтов (среднее значение характеристик в выборке «С» – от 4,4 до 4,7 балла). Респонденты подчеркивают важность для деятельности психотерапевта таких личностных качеств, как терпимость, доброжелательность, отзывчивость, способность к принятию другого (4,2–4,3 балла). Они считают, что идеальный психотерапевт должен отличаться дружелюбием и альтруизмом (4,5 балла в выборке «С» по методике Т. Лири).

Эксперты единодушно признали неприемлемыми для успешной работы психотерапев-

та проявления подозрительности, зависимости, подчинения (соответственно, 0,7, 2 и 2,1 балла, по методике Т. Лири). К числу нежелательных профессиональных качеств отнесены безразличие и бесцеремонность (-4,1 балла, по методике «Характеристика психотерапевта»), а также «непроработанность» собственных внутренних проблем, склонность к манипулированию окружающими, самоутверждение за счет клиентов и проявление самовлюбленности (по результатам контент-анализа ответов респондентов на открытый вопрос).

При сравнительном анализе мнений респондентов выборок «А» и «В» о ПВК психотерапевта (методика Т. Лири, «Характеристика психотерапевта») было отмечено некоторое различие в оценке ряда характеристик. Так, например, «психологи» выше, чем «медики», оценивают значение эмоциональной сферы для профессиональной деятельности психотерапевта (3,2 балла в выборке «А» и 2,9 балла в выборке «В»). Кроме того, больше представителей выборки «В» допускают авторитарный стиль поведения психотерапевта (выборка «В» – 4,9 балла, выборка «А» – 3,1 балла), ориентируясь, по-видимому, на его позицию в процессе психотерапии.

В целом невысокие баллы по всем шкалам методики Т. Лири говорят об отсутствии четкого портрета идеального психотерапевта как у сторонников медицинской, так и психологической модели психотерапии.

Исследование личностных качеств и ценностных ориентаций самих психотерапевтов (по методике М. Рокича) обнаружило высокую значимость для них таких терминальных ценностей, как «уверенность в себе» (среднее значение ранга по выборке «С» – 12,1 при диапазоне от 1 до 18), «общественное признание» (11,6), «творчество» (11,1), «счастье других» (11), «жизненная мудрость» (10,7) и «интересная работа» (10). В число приоритетных инструментальных ценностей вошли «воспитанность» (12,8), «высокие запросы» (12,5), «аккуратность» (11,6), «смелость» (10,9) и «образованность» (10,7). В выборках «А» и «В» отмечены как сходство, так и некоторые различия.

Психологический тип психотерапевта представлен формулой ESFJ (см. рисунок 5) со средней степенью выраженности типа (14,2) (методика Д. Кейрси).

Результаты теста Кейрси в выборках «А» и «В» во многом совпадают; расхождение отмечено по шкале «экстраверсия – интроверсия»: большинство «психологов» (64%), в отличие от «медиков» (38,1%), являются экстравертами. Однако, по мнению Н.Н. Наричина, экстраверсия и интроверсия не являются критериями определения успешного психотерапевта; они связаны, скорее, с формой его работы: психотерапевт-экстраверт предпочитает работать с группами либо

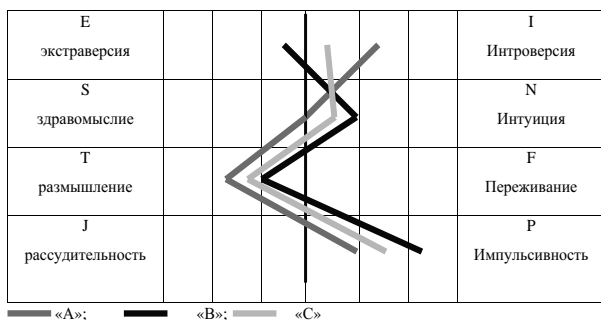


Рис. 5. Психологический профиль по опроснику Д. Кейрси

в поликлинике «на потоке», а психотерапевт-интерверт – индивидуально.

В результате статистической обработки данных респонденты выборок «А» и «В» были разделены на три подгруппы. В подгруппах «ближние к идеалу» наблюдается тенденция к сближению результатов и возрастанию оценки значения экстраверсии для успешной работы специалистов обеих моделей.

В целом психотерапевтам свойственны такие качества, как общительность, широта взглядов, интерес к внешним событиям (фактор «Е»); реалистичность, практичность, ориентация на жизненный опыт (фактор «S»); способность открыто выражать свои эмоции, умение убеждать (перубеждать), гуманизм, предпочтительность чувств и переживаний (фактор «F»); исполнительность, ориентация на результат, стремление к планированию (фактор «J»).

Выводы

Данные исследования позволяют заключить, что условия работы, характеристика труда, а также выбор используемых методов связан с принадлежностью респондентов к психотерапии медицинской или психологической ориентации.

Частные профессиональные задачи также во многом определяются базовым образованием психотерапевта. При этом и у «медиков», и у «психологов» есть общие, универсальные задачи: оказание психотерапевтической помощи/лечения, повышение профессионального уровня, развитие собственной личности. Выявленные факты необходимо учитывать в профконсультационной работе.

Ядро ПВК психотерапевта составляют характеристики интеллектуальной и морально-этической сфер, при этом «медики» делают акцент на первой, а «психологи» – на второй.

Результаты проведенного исследования личностных качеств и ценностных ориентаций самих психотерапевтов выявили отдельные различия в личностных характеристиках в рассматриваемых группах испытуемых при совпадении большей части показателей по этим параметрам. Это

подтверждает мнение отечественных и зарубежных специалистов о трудности проведения четкой границы между медицинской и психологической моделями и объясняет осуществляющуюся в настоящее время интенсивную разработку целостной (холистической) модели психотерапии, в которой данные направления представлены не в качестве альтернативных, а как полюсы единого психотерапевтического пространства. В связи с этим необходимо продолжить изучение профессии психотерапевта и составление общей психогаммы специалистов медицинского и психологического профилей.

Литература

- Бачманова Н. В., Стафурин Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные проблемы высшей школы. Вып. 5. Л., 1985. С. 72–77.
- Варфоломеева О. В. Прикладные аспекты профессиональной подготовки психотерапевтов. Симферополь, 2002.
- Горобец Н. Л., Махнач А. В. Роль личности психотерапевта в медицинской и психологической парадигмах психотерапии // Научный поиск. Вып. 4. Ярославль, 2003. С. 27–33.
- Дойрцен-Смит Э. В., Смит Д. Является ли психотерапия самостоятельной научной дисциплиной? // Психотерапия – новая наука о человеке. Екатеринбург–М., 1999.
- Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. Учеб. пособие. М., 1987.
- Калина Н. Ф. Основы психотерапии. М., 1997.
- Калмыкова Е. С. Психотерапия и личность психотерапевта // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 96–106.
- Карвасарский Б. Д. Психотерапия. М., 1985.
- Коттлер Дж. Лучшие психотерапевты – что они за люди? // Совершенный психотерапевт. Работа с трудными клиентами. СПб., 2003.
- Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.
- Ледер С. Дискуссионные вопросы развития психотерапии // Психотерапия: От теории к практике: Материалы 1-го съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. СПб., 1995. С. 16–20.
- Макаров В. В. Избранные лекции по психотерапии. М.–Екатеринбург, 2000.
- Махнач А. В. Жизненный опыт и выбор специализации в психотерапии // Психологический журнал. 2005. № 5. Т. 26. С. 86–97.
- Нарицын Н. Н. Личность психотерапевта. URL: <http://www.naritsyn.ru/read/all/klient/lichpsy.htm> (дата обращения: 26.09.2012).
- Носачев Г. Н. Направления, виды, методы и техники психотерапии. Т. 2. Самара, 1998.

Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов // Бюллетень Минтруда РФ. № 6. 2004.

Приказ Минздрава России от 30.10.95 г. № 294 «О психиатрической и психотерапевтической помощи». URL: <http://drupal.psychosfera.ru>.

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998.

Решетников М. М. Психотерапия – как концепция и как профессия // Независимый психиатрический журнал. 2003. № 2.

Романова Е. С. Работа психолога на телефоне доверия. Профессионально важные качества консультанта. URL: <http://www.ergeal.ru/txt/archive/psy/book5/45.htm>.

Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. 2-е изд. Ташкент–М., 1979.

Семейная психотерапия / Ред. Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. СПб., 2000.

Ташлыков В. А. Проблемы и перспективы подготовки психотерапевтов // Психотерапия: От теории к практике: Материалы 1-го съезда Российской Психотерапевтической Ассоциации. СПб., 1995. С. 152–157.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 1999.

Ivey A., Simek-Downing L. Counseling and psychotherapy: Skills, theories and practice. Englewood-cliffs, 1980.

Jennings L., Skovholt T. M. The Cognitive, Emotional, and Relational Characteristics of Master Therapists // Journal of Counseling Psychology January. 1999. V. 46. № 1. P. 3–11.

Nichols Michael P. Therapy. Concepts and Methods. Ch. 12, “Comparative Analysis”. N. Y., 1984. P. 507–574.

Tremblay J. M., Herron W. G., Shultz C. L. Relation between therapeutic orientation and personality in psychotherapists // Professional Psychology: Research & Practice. 1986. V. 17. № 2. P. 106–110.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Г. Б. Горская (Краснодар)

Ранняя профессионализация и ее влияние на психическое развитие человека: теоретический анализ

Среди многочисленных видов человеческой деятельности есть такие, в которых достижение высоких результатов возможно лишь при условии ранней профессионализации – балетное искусство, инструментальное и вокальное музыкальное исполнительство, спорт. Под ранней профессионализацией понимается смещение нормативных этапов профессионального развития на более ранние, по сравнению с большинством профессий, этапы онтогенеза.

Профессиональное совершенствование при ранней профессионализации совпадает во времени с интеллектуальным и личностным развитием, получением образования, освоением системы социальных отношений, что может быть фактором изменения нормативных возрастных особенностей взросления будущих профессионалов (Лях, 1998).

Влияние ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие включенных в нее подростков и молодежи исследовалось нами на примере спортивной деятельности.

Независимо от официального статуса спортсмена и его понимания роли спорта в собственной жизни, приобретение спортивного мастерства в процессе многолетней подготовки и последующая его реализация в соревнованиях соотносимы с трудовой профессионализацией. Специфичным

для спорта является лишь то, что процесс профессионализации здесь начинается значительно раньше, чем освоение большинства трудовых профессий, а профессиональная карьера является менее продолжительной и имеет раннее завершение.

Рассмотрим те психологические аспекты ранней профессионализации спортсменов, которые, судя по публикациям, представляются исследователям и практикам наиболее существенными. Один из них – специфика развития интеллектуальной сферы и психомоторики как совокупности общих двигательных способностей. Развитие этих психических функций имеет, по характеристике Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1977), двухфазный характер. Первая фаза – прогресс в их развитии от рождения до зрелости, вторая – специализация в период зрелости, происходящая преимущественно под влиянием профессиональной деятельности. Уровень достижений в развитии психических функций на первой фазе сказывается на успешности протекания второй фазы. То, что они разведены во времени, способствует благоприятной и полноценной реализации возможностей психического развития на каждой фазе.

Раннее включение юных спортсменов в целенаправленное совершенствование мастерства в избранном виде спорта приводит к совмещению во времени первой фазы развития психических функций, т. е. формирования общих способностей, и второй – специализации функций в связи с освоением субъектом определенного вида

деятельности. Такое совмещение может ухудшить условия для развития общих способностей, что снижает потенциал личностного и профессионального роста спортсменов. Сокращение фазы формирования общих способностей может стать фактором, ограничивающим развитие технического мастерства спортсменов, так как их полноценное развитие создает дополнительные резервы роста (Сахновский, 1990).

Подобная динамика в развитии общих способностей при ранней специализации обучения не является специфичным только для спорта. Она прослеживается, например, у учащихся хореографических училищ, которые, как и спортсмены, включаются в профессиональное совершенствование в детском возрасте. Преимущественное развитие у будущих артистов балета пластических средств выразительности сопровождается прогрессивным снижением вербальной экспрессивной активности как важной составляющей общих способностей (Пономарева, 1992).

По мере роста объема тренировочных занятий юных спортсменов происходит, как правило, *снижение успешности их учебы* в общеобразовательной школе. Пробелы в образовании и интеллектуальном развитии, в свою очередь, сказываются на эффективности деятельности высококвалифицированных спортсменов, так как развитый интеллект является одной из предпосылок устойчивости к стрессу, а также фактором нахождения индивидуальных резервов наращивания мастерства, оптимизации психологической «стоимости» спортивных достижений.

Включение в углубленное спортивное совершенствование, сопряженное с большими затратами времени, может создавать неблагоприятные условия и для развития полноценной Я-концепции (Неуман, 1987). Одним из последствий ранней профессионализации оказывается сужение Я-концепции до представления о себе только как о спортсмене. Вследствие этого спорт воспринимается спортсменами как единственная сфера приложения собственных сил, реализации себя как личности, что делает особенно болезненным завершение спортивной карьеры.

Другой формой неблагоприятного развития Я-концепции у спортсменов является возникновение негативной личностной идентичности, обусловленное затруднениями в учебе или в общении со сверстниками (там же). В большинстве случаев одаренные спортсмены совершенствуют свое мастерство в специализированных школах-интернатах и центрах подготовки. Особенностью жизни и обучения в них является относительная автономность, замкнутость среды общения, подчиненность всей жизни решению основной задачи – совершенствованию спортивного мастерства. Так как в специализированные центры приглашают наиболее одаренных юных спортсменов, меж-

ду ними неизбежно возникают конкурентные отношения, порождающие часто довольно тяжелые эмоциональные переживания.

Аналогичная ситуация характерна и для специализированных учебных заведений, в которых обучаются дети, одаренные, например, в области математики и физики (Кондратьев, 1995). Узкая профилированность таких школ способствует моноструктурированности взаимоотношений учащихся, связанной с выделением, по сути, единственного критерия межличностного оценивания и самооценки – успешности в том виде деятельности, в котором специализируются дети. В этом случае возрастает число учащихся этих школ, имеющих неблагоприятный социальный статус, ведущий к снижению самооценки.

Процесс формирования Я-концепции включает осознание подростками и юношами своей принадлежности к определенному полу и освоение связанной с этим социальной роли. Для юных спортсменов специфику в этот процесс вносит традиционное восприятие спорта как преимущественно мужского вида деятельности. Занятия спортом позволяют мальчикам развивать и демонстрировать свойства личности и образцы поведения, соответствующие стереотипу мужественности. Участие в занятиях спортом девочек в меньшей степени поощряется, а в некоторых случаях вызывает полоролевой конфликт, связанный с интересом к виду спорта, рассматриваемому как не очень подходящий для девочек, с одной стороны, и опасением утратить женственность – с другой. Исследование девочек-подростков, занимающихся легкоатлетическим бегом, показало, что они, стремясь соответствовать стереотипу женственности, сознательно стараются не опережать своих ровесников-мальчиков, хотя вследствие более раннего полового созревания имеют для этого возможности (Harris, 1987).

Ориентация спортивной деятельности на превосходство над другими, столкновение юных спортсменов с острой конкуренцией смещают границы приемлемых средств для достижения собственных целей и обуславливают снижение строгости критериев честной спортивной борьбы. На это указывают данные отечественных и зарубежных исследований, свидетельствующие о готовности достаточно большого числа юных спортсменов нарушать правила честной борьбы и о наличии у многих из них реального опыта таких поведенческих проявлений (Хайрутдинова, 1991).

Соревновательная суть спорта способствует формированию у спортсменов эгоизма, противопоставления групповых и индивидуальных ценностей (Рогалева, Малкин, 2005). Поощряемые в спорте агрессивность, жесткость оказываются неприемлемыми и порождающими межличностные конфликты, если они переносятся на вза-

имоотношения с близкими людьми вне спорта (Heuman, 1987).

Как известно, в подростковом и юношеском возрасте особую значимость приобретает мотивация аффиляции. Включение в спортивную деятельность стимулирует мотивацию достижения, которая подавляет или ослабляет аффилятивные тенденции.

Исследования, проведенные в подростковых спортивных командах, указывают на то, что соотношение мотивов достижения и аффиляции заметно определяется возрастными особенностями юных спортсменов. Высокая значимость для них взаимоотношений со сверстниками, чувства принадлежности к их группе накладывает отпечаток на отношение к соперничеству: дружеские отношения делают подростков плохими спарринг-партнерами. Желание сохранить дружбу может оказаться сильнее стремления к первенству, к превосходству над соперником (Коломейцев, 1995). Вместе с тем реализация мотива достижения может сопровождаться фрустрацией мотива аффиляции, вызывающей у спортсменов подросткового возраста психологические травмы (Carrier, 1991).

Еще один из *мотивационных конфликтов* связан с возрастной динамикой понимания сути успеха и его причин. До наступления подросткового возраста дети связывают успех с величиной собственных усилий и не ориентируются, как подростки и взрослые, на его социальные критерии (Дашкевич, 1978; Duda, Nichols, 1991). В спорте таким критерием является преимущество над другими, показанное во время соревнований. Следствием расхождения между соревновательной сутью спорта, ориентацией взрослых на социальные критерии успеха, с одной стороны, и отсутствием такой ориентации начинающих спортсменов, не достигших подросткового возраста, с другой, является нарушение взаимопонимания между юными спортсменами и их наставниками, появление негативного отношения к соревнованиям из-за психологического давления взрослых.

Одним из наиболее обсуждаемых аспектов проблемы ранней профессионализации юных спортсменов является влияние на их становление *интенсивных физических нагрузок и эмоциональных стрессов*, прежде всего соревновательного стресса (Барынина, 1990). Относительно влияния на юных спортсменов физических нагрузок и эмоциональных стрессов высказывают различные мнения. С одной стороны, подчеркивается их позитивная роль как средства подготовки к жизненным трудностям. В подтверждение этого приводятся данные о том, что юные спортсмены имеют более высокий уровень социальной адаптации и устойчивости к стрессам, чем их сверстники, не занимающиеся спортом, хотя при этом делается оговорка о необходимости дозирования нагрузок. С другой стороны, приводятся данные

о том, что часть юных спортсменов избегает соревнований, рассматривает их как наименее приятный компонент занятий спортом (Уэйнберг, Голд, 1998).

Данные исследований указывают на то, что спортсмены, начавшие занятия спортом в более раннем возрасте, и завершают свою карьеру в этой области раньше, нередко не реализовав до конца свои возможности. Основными причинами этого являются: психологическая усталость; чрезмерно высокая интенсивность нагрузок; потеря интереса к самосовершенствованию; отклонения в состоянии здоровья (Барынина, 1990).

Раннее включение юных спортсменов в профессиональное совершенствование затрудняет формирование у них реалистичного представления о месте спорта в их жизни. Их поглощенность совершенствованием спортивного мастерства отодвигает на второй план проблему профессионального самоопределения вне спорта (Багина, 1995). С этим связано возникновение у спортсменов кризисных ситуаций в период завершения спортивной карьеры (Стамбулова, 1999).

Вместе с тем специалисты, изучавшие жизненный путь и профессиональное становление талантливых, высококвалифицированных спортсменов, не считают негативные последствия ранней профессионализации спортсменов неизбежными, а проблемы гармонизации профессионального и личностного развития спортсменов – неразрешимыми. Хотя игнорирование негативных явлений, связанных с ранней профессионализацией в спорте, и сложностей в развитии спортивной карьеры одаренных спортсменов сказывается на благополучии их жизненного пути после прекращения занятий в этом виде деятельности. Этим объясняется усиливающийся интерес к исследованию многолетней спортивной карьеры одаренных спортсменов (Стамбулова, 1999).

С целью получения объективной и полной картины психологических последствий ранней профессионализации под нашим руководством осуществлен научный проект¹, получивший развитие в ряде кандидатских диссертациях. Одним из его теоретических оснований было положение Б. Ф. Ломова о многомерности проявлений психики в процессе взаимодействия человека с жизненной средой.

В проведенном нами эмпирическом исследовании решались следующие задачи: 1) изучение возрастной динамики и гендерных особенностей показателей социально-психологической адаптации спортсменов; 2) анализ особенностей их интеллектуального развития, самосознания и взаимоотношений с ближайшим социальным окружением; 3) разработка и апробация обучающих программ, ориентированных на личност-

¹ Проект поддержан Российским гуманитарным научным фондом, № 02-06-00450 а/ю, 2002–2003 гг.

ный рост юных спортсменов и профилактику неблагоприятных последствий ранней профессионализации.

Исследованная *выборка* объемом более 500 чел. включала спортсменов обоого пола и их сверстников, не занимающихся спортом, Она была подразделена на три возрастные группы: 12–13 лет; 14–15 лет; 20–24 года. Это позволило установить возрастную динамику проявлений психологических последствий ранней профессионализации.

Методики исследования

Показатели социально-психологической адаптации определялись по опроснику Роджерса и Даймонда в адаптации А. К. Осницкого (Осницкий, 1998). Взаимоотношения с ближайшим социальным окружением изучались по методике Н. В. Кузьминой (Кузьмина, 1977). Особенности самосознания устанавливались по методике «Кто я?» Куна и Макпартланда (см. Зернова, 2003).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования установлены позитивные и негативные проявления ранней профессионализации юных спортсменов.

Позитивной стороной влияния занятий спортом на социальную адаптацию является наблюдаемое у спортсменов по мере продолжения их спортивной деятельности возрастание интернальности, принятия других, а также снижение показателя доминирования. Следовательно, спорт дает спортсменам возможность испытать успех, достигнутый собственными усилиями, побуждает к выстраиванию конструктивных отношений с окружающими, без которых невозможно достижение мастерства. Приобретаемый в процессе спортивной деятельности опыт взаимоотношений способствует формированию у юных спортсменов готовности принимать партнеров по совместной деятельности такими, какими они являются в реальности. Достигаемые успехи снижают потребность в самоутверждении через социальное доминирование. Рост интернальности и позитивного самоотношения, отмечаемый у спортсменов по мере повышения их мастерства и появления реальных достижений, способствует снижению показателей доминирования и агрессивности.

Юных спортсменов подросткового возраста отличает от их сверстников, не занимающихся спортом, большая реалистичность самооценки, меньшая боязнь неудач, более низкая тревожность, что связано с приобретаемым в спорте опытом успехов и неудач. Однако с возрастом у спортсменов отмечается рост расхождения уровня притязаний и самооценки, что является фактором риска неустойчивости к соревновательному стрессу.

К *негативным* аспектам влияния занятий спортом относится изменение нормативного развития взаимоотношений со значимыми другими. Его индикаторами выступают, во-первых, тенденция уменьшения у спортсменов значимости сверстников как партнеров по общению при одновременном усилении ориентации на свою семью, во-вторых, выраженная потребность в помощи и защите, не являющаяся столь выраженной у их сверстников, не занимающихся спортом. Причиной таких изменений в сфере взаимоотношений с социальным окружением является свойственное спорту соперничество, усиливающее эмоциональную напряженность и вызывающее потребность в психологической поддержке, главным источником которой является семья. Еще одно негативное проявление занятий спортом – отмечаемая у спортсменов узость Я-концепции, индикатором которой является достоверно более низкое число признаков самоописания, которые дают спортсмены по методике «Кто Я?», по сравнению со своими сверстниками, не занимающимися спортом (Горская, Бондаренко, Зернова, 2000; Горская, Пархоменко, 2002).

Влияние занятий спортом на социально-психологическую адаптацию имеет выраженные *гендерные аспекты* (Бондаренко, 2006). Спортсмены всех исследованных возрастных групп имеют более высокие показатели социально-психологической адаптации, чем их сверстники, не занимающиеся спортом. У спортсменок обнаруживается разнонаправленность влияния занятий спортом на показатели социально-психологической адаптации. Они имеют более высокие, по сравнению со сверстницами, не занимающимися спортом, показатели интернальности и принятия других, но уступают им по уровню адаптированности, принятия себя, эмоционального комфорта. Снижение показателей социально-психологической адаптации у спортсменок отмечается в разной степени в зависимости от степени соответствия вида спорта гендерным стереотипам. Оно более заметно у гандболисток, нежели у девочек, занимающихся художественной гимнастикой (Бондаренко, 2006; Горская, Бондаренко, Зернова, 2000; Горская, Бондаренко, Зернова, Пархоменко, 2002).

Спортсмены разного пола различаются по особенностям взаимоотношений с ближайшим социальным окружением. В возрасте 12–13 лет у девочек-спортсменок обнаруживается усиление значимости сверстников как партнеров по общению, в то время как мальчики выделяют в качестве значимых представителей социального окружения родителей и других членов семьи. Такая же тенденция прослеживается и в возрастной группе 14–15-летних спортсменов. В группе спортсменов 20–24 лет снижаются достоверные различия между спортсменами и спортсменками по значимости лиц из ближайшего социального окруже-

ния вследствие повышения значимости родителей и других взрослых у девушек. Более выраженная ориентация на семью у спортсменов мужского пола, которая устойчиво прослеживается во всех исследованных возрастных группах, может быть следствием давления на них гендерного стереотипа, включающего ожидание от мужчин высоких достижений (Горская, Пархоменко, 2002; Пархоменко, 2002).

У спортсменов разного пола обнаруживаются различия в когнитивной и аффективной регуляции социально-психологической адаптации. У спортсменов с возрастом усиливается значимость когнитивной регуляции; у спортсменок эта тенденция не обнаруживается. По-видимому, конкуренция и эмоциональная напряженность, характерные для спорта, усиливают свойственную женщинам склонность к эмоциональному, а не рациональному восприятию значимых жизненных ситуаций (Пархоменко, 2002).

В ходе исследования выявлены существенные различия в возрастной динамике показателей социально-психологической адаптации спортсменов разного пола и их сверстников, не занимающихся спортом, как по характеру, так и по степени их проявления. Основная тенденция состоит в том, что у занимающихся спортом от младшей группы к старшей различия между спортсменами разного пола уменьшаются, в то время как у их сверстников, не занимающихся спортом, они возрастают.

В старшей возрастной группе различия показателей юношей и девушек, не занимающихся спортом, достоверны по шести показателям из семи. Юноши превосходят девушек по показателям интернальности, доминирования, принятия других, а у девушек достоверно выше показатели адаптированности и самопринятия; у них же значительно ниже, чем у юношей, показатель эскапизма. В группе спортсменов 20–25 лет достоверно только превосходство юношей над девушками по показателю доминирования, остальные же показатели практически одинаковы. Близко к достоверному уровню лишь различие по показателю принятия других, который выше у девушек-спортсменок (Горская, Пархоменко, 2002; Пархоменко, 2002).

Усиление различий показателей социальной адаптации с возрастом у девушек и юношей, не занимающихся спортом, можно, по-видимому, расценить как следствие усвоения ими гендерных ролей. Отсутствие существенных различий по показателям социальной адаптации между юношами и девушками, занимающимися спортом, является, скорее всего, одним из следствий профессионализации, в результате которой усвоение гендерной роли девушками-спортсменками осложняется противоречиями между традиционной женской моделью поведения и требованиями «мужского» вида деятельности, каким является спорт. В спорте в силу его соревновательности, конкурентности

более адаптивными оказываются маскулинные модели поведения, которые усваивают не только юноши, но и девушки, занимающиеся спортом (Горская, Пархоменко, 2002).

Сравнение показателей интеллектуального развития у спортсменов трех возрастных групп и у их сверстников, не занимающихся спортом, показало, что спортивная деятельность не препятствует нормальному интеллектуальному развитию. Если в группах юных спортсменов 12–13 лет и подростков показатели интеллектуального развития несколько ниже, чем у их ровесников, не занимающихся спортом, хотя и находятся в пределах возрастной нормы, то в старших группах различия между спортсменами и не занимающимися спортом становятся менее заметными (Пархоменко, 2002).

Программа тренинга

На основе данных, полученных на предыдущем этапе исследования, были разработаны три программы тренингов, направленных на развитие рефлексивности, позитивного самоотношения, уверенности в себе, ответственности, коммуникативной компетентности. Их продолжительность – от 20 до 40 часов (Бондаренко, 2006; Вълканова, 2005; Зернова, 2003; Ольшанская, 2003; Пархоменко, 2002). Направленность тренингов определялась задачей усиления позитивных и снижения негативных последствий включения детей в профессиональные занятия спортом, установленных на предыдущем этапе исследования. Тренинги проводились в реально работающих, а не подобранных специально группах спортсменов, обучающихся в детско-юношеских спортивных школах по футболу и гандболу г. Краснодара и г. Приморско-Ахтарска, по трем программам, имеющим сходную направленность, но отличающихся по подбору и преимущественной ориентированности упражнений, продолжительности и временной организации занятий.

Итогом осуществления всех пяти программ стало повышение у спортсменов и спортсменок уверенности в себе, полноты осознания личностных свойств, позитивного самоотношения, готовности к принятию ответственности, компетентности в общении. Изменения личностного статуса спортсменов под влиянием тренингов можно квалифицировать как рост их субъектности (Бондаренко, 2006; Вълканова, 2005; Зернова, 2003; Ольшанская, 2003; Пархоменко, 2002).

Результаты исследования свидетельствуют о высоком потенциале спорта как образовательной среды, способствующей развитию у подростков и молодежи субъектных свойств личности, профилактике нарушений психологического здоровья.

Установленная в исследовании разнонаправленность и гендерная специфичность влияния спорта на личностное развитие, большие развива-

ющие возможности тренинговых программ убеждают в необходимости создания в образовательных учреждениях спортивного профиля профессиональной психологической службы, способной обеспечить психологическое здоровье спортсменов, включенных в раннюю профессионализацию.

Литература

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

Багина В. А. Психолого-педагогические условия активации юных спортсменов в профессиональном самоопределении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.

Барынина И. И. Социальные, биологические и психолого-педагогические последствия ранней спортивной специализации пловцов высокой квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.

Бондаренко Н. А. Влияние полоролевых стереотипов на мотивацию и самоотношение спортсменов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

Вълканова Я. Х. Влияние занятий спортом на развитие личностных предпосылок устойчивости к стрессу в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005.

Горская Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар, 1995.

Горская Г. Б., Бондаренко Н. А., Зернова Т. И. Полоролевые стереотипы как регуляторы самопринятия человека как субъекта деятельности // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5. Краснодар, 2000. С. 57–71.

Горская Г. Б., Бондаренко Н. А., Зернова Т. И., Пархоменко Е. А. Психологические проблемы подготовки спортсменов разного пола // Physical education and sport. Quarterly. Sixth International Scientific Congress Modern Olympic Sport and Sport for All. Warszawa, 2002. V. 46. Supp. 1. Part 2. P. 48–49.

Горская Г. Б., Пархоменко Е. А. Социальная адаптация юных спортсменов: проблемы, условия успешности // 2-й Международный форум «Молодежь. Наука. Олимпизм», 15–18 июня 2002 г. Юношеский спорт XXI века. М., 2002. С. 72–77.

Дашкевич О. В. Психологический анализ предметной неадекватности эмоционального компонента спортивной деятельности // Психология личности и деятельности спортсмена. М., 1978. С. 16–22.

Зернова Т. И. Тренинг развития самосознания как фактор становления субъектности юных спортсменов // Юбилейная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию ВНИИФК «Физическая культура и спорт в условиях современных социально-экономических преобразований в России». М., 2003. С. 320–323.

Коломейцев М. Ю. Взаимоотношения в спортивной команде. М., 1995.

Кондратьев М. Ю. Особенности межличностных отношений в профессионально специализированных интернатах // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 33–42.

Кузьмина Н. В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию. Л., 1977. С. 211–224.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

Лях В. Психологические проблемы юношеского спорта в странах Западной Европы // Международный форум «Молодежь. Наука. Олимпизм». М., 1998. С. 151–153.

Ольшанская С. А. Влияние психологического тренинга на развитие личности спортсмена. Краснодар, 2003.

Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 54–64.

Пархоменко Е. А. Влияние ранней профессионализации на личностное и интеллектуальное развитие спортсменов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2002.

Пономарева И. М. Особенности психического развития учащихся хореографического училища: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992.

Рогалева Л. Н., Малкин В. Р. Установки тренера и особенности личностного развития юных спортсменов // IX Международный научный конгресс «Олимпийский спорт и спорт для всех». Киев, 2005. С. 184.

Сахновский К. С. Подготовка спортивного резерва. Киев, 1990.

Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры. СПб., 1999.

Уэйлберг Р. С., Гоулд Д. Психология спорта и физической культуры. Киев, 1998.

Хайрутдинова Н. У. Социально-психологические проблемы спортивного совершенствования учащихся ДЮСШ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

Carrier C. The adolescent-champion paradox // Movement and Sport. Psychological foundations and effects. Abstracts. Kologn, 1991. P. 28.

Duda J. L., Nichols J. G. The relationship of goal orientations to beliefs about success, perceived ability and satisfaction in sport and classroom // Movement and Sport. Psychological foundations and effects. Abstracts. Kologn, 1991. P. 38.

Harris D. W. Female athlete // Sport psychology / Eds J. R. May, M. J. Asken. N. Y., 1987. P. 99–116.

Heyman S. R. Counselling and psychotherapy with athletes: special consideration // Sport psychology / Eds J. R. May, M. J. Asken. N. Y., 1987. P. 247–274.

Loland S. Fairness in sport – critical comments on Olympic competitions // Pre-Olympic Congress. Proceedings. Thessaloniki, 2004. P. 23.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛА: СИСТЕМНО-ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Е. П. Ермолаева (Москва)

В современных условиях ведущей сферой социальной реализации человека, в которой он может выступать как самоактуализирующаяся личность и как субъект самоутверждения, остается профессиональный труд. Происходящие в России социально-экономические изменения, связанные с развитием рыночной экономики и усилением процессов глобализации, определяют необходимость выделения *социальных функций* профессии и *социальной идентичности* профессионала в качестве особой области исследования, пересекающейся с более широким проблемным полем – изучением социальной адаптации личности в контексте системных идентификационных отношений с профессией и обществом.

Резюмируя положения Б. Ф. Ломова о системной детерминации поведения и психики (Ломов, 1984, с. 115–130), можно утверждать, что реальное поведение профессионала определяется системой факторов микро-, мезо- и макроуровня. При определении механизмов поведения человека в таком многоуровневом системном пространстве об идентификации как соотношении «внутреннего» и «внешнего», индивидуального и социального Б. Ф. Ломов не говорит, как и об идентичности как таковой. Но по контексту его высказываний видно, что механизм идентификации присутствует и в основной функции психического – отражения, и в установлении связей между причинами и следствиями, в неоднозначном, кумулятивном характере этих связей, и, наконец, в формировании самого системообразующего фактора.

«Идеально гладкие кривые» профессиональной карьеры, которые приводятся в учебниках по менеджменту (Вудкок, Фрэнсис, 1991, с. 119, 237), могли бы выступать в роли системообразующего фактора, но на самом деле они отражают скорее потребностную картину саморазвития личности в профессии, чем реальную динамику профессионального роста. Иногда он может совпадать с потребностной динамикой, и тогда правомерно говорить о типичной карьере. В остальных же случаях в процессе профессионального становления и практической работы человек испытывает неоднозначное влияние разнонаправленных факторов, часто случайных и непредсказуемых, поэтому стратегии, способы и формы социальной реализации профессионалов характеризуются многовариантностью. По словам Б. Ф. Ломова, вопрос «внутреннего» и «внешнего» и их соотношения в формировании системообразующего фактора поведения человека требует специального исследования. Как он отмечает, «выявление системообразующего фактора поведения человека

предполагает рассмотрение его в более широком контексте» (Ломов, 1984, с. 128). Для того чтобы понять закономерности его формирования, «мы должны выйти за пределы анализа отдельных поведенческих актов и обратиться к другому уровню и к другому масштабу рассмотрения жизнедеятельности человека... в контексте развития общества, т. е. перейти к анализу макросистемы» (там же, с. 125).

Спецификой предлагаемого нами подхода является определение социальной реализации профессионала как функции от всего предшествующего процесса идентификации с профессией, обществом и самим собой, поскольку, как писал Б. Ф. Ломов, «в психологических исследованиях мы нередко имеем дело с причинно-следственными связями, которые можно было бы назвать кумулятивными» (там же, с. 123). При этом кумулятивная идентичность может быть либо *положительной*, означающей полное принятие профессии как смысла бытия и способа реализации себя как профессионала и личности, либо *нейтральной*, состоящей в бесконфликтном принятии своей профессии в качестве средства заработка и достижения социального статуса (частичная самореализация в профессиональной деятельности), либо *отрицательной*, проявляющейся в отвержении профессии в качестве способа реализации социальных амбиций и использовании в этих целях иных сфер личностной активности – семьи, политики, спорта, увлечений и т. п. Люди, ментально не сопричастные своей профессии, по сути, становятся *профессиональными маргиналами*, поскольку их отношения с ней строятся по «периферийному принципу»: как она находится на «окраине» их сознания и системы ценностей, так и они для профессии выступают «персонами нон грата», ибо выполняемые ими профессиональные действия перестают соответствовать социальным требованиям, что приводит к искажению в общественном сознании образа профессии.

Факторы профессионального поведения и реализации личности

Рассмотрение идентификационных аспектов социальной реализации профессионала в контексте взаимосвязей «человек–профессия–общество» обусловлено тем, что именно вокруг этих элементов единой системы группируется множество факторов, влияющих на профессиональную самореализацию, а их «результатирующая» отражает реальную диспозицию человека с его профессией в социуме.

С подсистемой «человек», безусловно, связаны факторы индивидуально-психологических различий и личностных особенностей субъектов трудовой деятельности. По мнению Г. Селье, значимость и весомость этих факторов в профессиональной сфере столь велика, что тщетными являются попытки изменить человека, обеспечить его соответствие той или иной должности: «...если человек не подходит к своей должности, не пытайтесь изменить человека – поменяйте должность... Человека со сложившимися привычками практически невозможно изменить, и точно так же невозможно выработать у него те качества, которых ему недостает» (Селье, 1987, с. 159, 194).

Следуя этой логике, можно выделить ряд факторов, определяющих профессиональное поведение личности.

Во-первых, *особенности и круг общения* субъекта трудовой деятельности. Активная или пассивная, конструктивная или деструктивная позиция человека в профессии, особенно в эпоху перемен, зависит не только от его индивидуально-психологических качеств, способностей, образа жизни, привычек и т. д., но и от отношения к нему других людей: друзей, членов семьи, коллег по работе и руководителей.

Во-вторых, *требования и нормы*, обусловленные принадлежностью человека к определенной профессиональной *когорте*. Любому должностному лицу предписывается выполнение конкретных профессиональных и социальных функций, определяющих нормативы поведения, соответствующие его профессиональной роли и социальному заказу.

В-третьих, проекция на человека как субъекта профессионального труда макросоциальных изменений в обществе – политических, экономических и иных преобразований, а также преобладающих тенденций в развитии общественного сознания различных профессиональных групп и социально-активного населения, в целом.

Не каждое общество и не на любом этапе своего развития обладает высоким синергизмом, когда «социальные институты... организованы так, чтобы преодолевать полярность между личным интересом и альтруизмом... чтобы человек, добываясь своих эгоистичных целей, заслужил награды для себя» (Маслоу, 1999, с. 215).

Таким образом, субъект как профессионал оказывается на пересечении противоречивых влияний. Его внутренняя потребность в поддержании постоянства и престижа профессионального «Я» нередко реализуется в условиях, подвергающих это «Я» испытанию. Отношение ближайшего окружения к его профессии либо как к фактору материального благополучия, либо как к внешнему статусному признаку может расходиться с его собственным, более взвешенным отношением к своей профессиональной деятельности. Высокие требования и сложность самой профессии

часто не соответствуют ее низкому социальному статусу, что приводит к внутреннему конфликту при принятии субъектом определяемой ею социальной роли. Наличие неоднозначных отношений профессионала с обществом, которое не всегда предоставляет ему необходимые условия для того, чтобы успешно реализоваться в своей профессии, создает психологическую основу для деструктивных форм социальной реализации, использования профессионального мастерства в корыстных целях.

Понятно, что чем гармоничнее сочетание в профессии функционально-инструментальных, социальных и личностных аспектов, тем больше шансов она предоставляет субъекту для самореализации и творческого преобразования осуществляемой им деятельности.

Тенденции развития процессов профессионализации в современном мире

Сложившиеся в современной действительности условия, преломленные в системе отношений «человек–профессия–общество», определяют нарастание объективных противоречий между социальной и инструментальной функциями профессии, что приводит к деформации профессиональной роли, проявляющейся, в частности, в усилении иррациональности общественного сознания в сфере производства и потребления профессиональных услуг. Наблюдаемые тенденции не укладываются в «технократическую идиллию», представленную французским философом Ж. Элюэлем, согласно которой историческая судьба и внутренний смысл современной цивилизации – всеобщая рационализация мира, сопровождающаяся все большим вытеснением из индивидуального мышления и общественного сознания эмотивных моментов, торжеством панлогизма, детерминизма в описании явлений, созданием универсальных методов, имеющих абсолютную эффективность во всех областях человеческой деятельности. В рамках этой мировоззренческой модели объективным условием, позволяющим реализовать стремление человека к самостоятельности и независимости от других людей и обстоятельств жизни, до последнего времени было принято считать технический прогресс, открывающий человеку возможность автономного существования в рамках общества. Социальным условием, благоприятствующим высвобождению человека в профессиональной сфере, развитию деловой инициативы, «духа предпринимательства» традиционно признается типичный для западной цивилизации культ личной свободы и личного блага, который увязывается с понятиями качества жизни и рассматривается как основная жизненная ценность. В современную идею «блага» не входит признание чье-то бы то ни было права упорядочивать наши стремления, обязывать нас к чему-то, влиять на наш жизненный

путь. Однако эти принципы прагматической морали, когда в каждом «следует» подразумевается «если...», имеют и обратную сторону – освобождение человека от ответственности перед обществом, открывающее дорогу профессиональному маргинализму.

Принятие принципов условной морали, наряду с нарастанием иррациональных и стрессовых тенденций в российском обществе последний десятилетий, – своеобразный ответ на переструктурирование экономики и дестабилизацию профессионального баланса, когда человек оказался в ситуации, требующей выхода за рамки привычных представлений о своем месте в трудовом процессе. Сложившееся за долгие годы достаточно узкое для большинства людей субъективное профессиональное пространство, неизменное и как бы ушедшее в подсознание, начинает переосмысливаться. Заново оцениваются потребности, цели, возможности, реальные условия построения профессиональной карьеры. Одной из главных предпосылок профессиональной лабильности становится способность человека к смене вида деятельности.

Среди факторов профессиональной лабильности/косности большое место принадлежит онтогенезу профессиональных установок и характеру профессиональных базовых знаний. Если традиция такова, что человек выбирает профессию смолоду, раз и навсегда, «по призванию», то в таких условиях возможности параллельного развития других задатков не реализуются и способности к другим видам труда угасают. Узко профессионально ориентированный человек становится «пленником» своей профессии – и тем больше, чем дольше он работает на одном месте. Начиная с некоторого момента, такой человек вообще теряет способность к перепрофилированию. В условиях дестабилизации хуже всего приходится тем людям, чья профессия редкая и выбрана «по призванию». Потеря рабочего места переживается ими как личная трагедия, крах жизненно важных ценностей.

Но не только притяжение старой профессии препятствует профессиональной лабильности, но и другие, более глубокие причины, в частности приоритет автономности, самоценности и самождества собственной личности, поскольку связанное с новым образом жизни изменение своего «Я» чревато невозможностью возврата к «себе прежнему». Это состояние присуще зрелой личности, людям интеллектуального труда, в первую очередь представителям гуманитарных профессиях. Его наличием объясняется, в частности, тот факт, что интеллигенция в меньшей степени охвачена «рыночной гонкой», чаще оказывается в ней на стороне «проигравших», сознательно уступая активные позиции интеллектуалам с менее глубокими корнями, более способным переориентироваться на рыночные ценности.

Идентификационная модель формирования психологии профессионала в системе «человек–профессия–общество»

Стремление представить психологию профессионала как субъекта, включенного в систему отношений «человек–профессия–общество», в континууме различных степеней и уровней взаимного соответствия ее компонентов: от высшей формы – профессиональной идентичности через различные уровни рассогласования указанных взаимосвязей, вплоть до профессионального маргинализма как конечного звена их распада – требует *уточнения* ряда известных терминов и введения новых, которые в дальнейшем изложении выделены курсивом.

Современный профессионал живет в неустойчивом социально-профессиональном мире, который мы рассматриваем как систему «человек–профессия–общество». Ее отличительной чертой является придание *социальной функции профессии* роли индикатора ситуаций профессионального дисбаланса. Исследование функций профессии в аспекте социального самоутверждения и самореализации личности, сравнительно с традиционно изучаемыми психологией труда «*инструментальными*» функциями как набором профессионально необходимых умений, знаний и навыков, дает преимущество для исследования социально значимых профессий, способных изменять мировоззрение и мораль общества в случае неадекватного социальным ожиданиям выполнения профессиональных обязанностей. Предлагаются следующие *критерии* отнесения профессии к социально значимым: субъектность объекта профессиональных отношений (собственная логика реагирования); встречный «социальный резонанс» (взаимозависимость профессии и общества); незаменимость в иерархии социальных ценностей (Ермолаева, 2001).

Понимание профессионала как «*ядра*» в системе отношений «человек–профессия–общество» открывает качественно новые возможности для исследования социальных стратегий профессионала в быстро меняющемся мире, по сравнению с другими исследовательскими моделями: «субъект–объект»; системы «человек–машина», «человек–человек», «человек–общество», «социотехническая система» и др.

Как исследовательская модель, система «человек–профессия–общество–человек» представляет собой замкнутый контур взаимосвязей и взаимовлияний, где каждый элемент может быть описан как имеющий или не имеющий связи с другими; при этом связи могут быть слабыми или сильными, однонаправленными или разнонаправленными и т. п. Профессионал, находясь в фокусе этой системы, выступает как субъект, наделенный одновременно социальной, индивидуальной и инструментально-операциональной сущностью.

Социальные системы разного уровня (например, в масштабах страны или на глобальном уровне) могут быть описаны сходным образом. Предлагаемая модель позволяет исследовать психологическое содержание внутрисистемных связей и раскрыть типы отношений между системами разных уровней.

При нарушении связей «человек–профессия» инверсия субъективного смысла профессии путем многократного дублирования в типовых профессиональных ошибках переходит в массовое сознание и провоцирует снижение социально приемлемого уровня профессионализма. Нарушение связей «человек–общество» приводит к нарастанию противоречий между значением и смыслом профессии в современном мире и смещению целевой функции профессиональной роли с социально востребованной на индивидуально мотивированную. При нарушении связей «профессия–общество» социальная модель профессии перестает совпадать с ее социальным предназначением, а инверсия социального смысла профессии имеет своим следствием усиление прагматической мотивации и снижение порога моральных запретов. В результате нарушения координирующей функции профессионала как «ядра» системы «человек–профессия–общество» снижается эффективность оценки социальных последствий принимаемых решений. Системный дисбаланс приводит к усилению неадекватных внутрипрофессиональных представлений о взаимосвязях профессионала и общества.

С позиции вышеизложенного, выделены «профессиональные эпохи» как социально-исторические периоды, характеризующиеся качественным своеобразием отношений: внутрисистемных – между профессионалом, статусом профессии и социальными процессами в данном обществе, и межсистемных, относящихся к достигнутому в соответствующий исторический период общецивилизационному уровню социализации профессий.

Три последние по времени эпохи непосредственно связаны с современными психологическими проблемами социальной реализации профессионалов в России.

В эпоху профессиональной изоляции и «профессиональной диктатуры» советского периода две профессиональные системы – советская и мировая – существовали практически не пересекаясь. Не общество, а государство определяло перечень профессий. Оно же формировало человека, который якобы свободно выбирал профессию, нужную государству.

В эпоху перемен *постсоветского времени* связи в системе «человек–профессия–общество» распались; профессиональные ценности преобразовались в почти противоположные, а социальные критерии ошибочности профессиональных решений потеряли однозначность. Это период непредсказуемого и стихийного порождения социально

неадекватных профессиональных действий на базе неверного прогноза.

Наступающая эпоха глобализации предлагает новые правила поведения, ценностные ориентиры и критерии профессионального соответствия. Каждый из элементов системы «человек–профессия–общество» приобретает качество, соотносимое с метасистемой глобального мира. «Общество» расширяется до метапонятия «весь цивилизованный мир». «Профессия» в инструментально-организационном плане ориентируется на мировые технологии и критерии эффективности. Социальная функция профессии соотносится с общецивилизационными стандартами социальной адекватности и безопасности, а «человек» рассматривается в масштабах международного рынка труда.

При переходе от одной эпохи к другой профессионал каждый раз преодолевает рассогласование между социальной и профессиональной идентичностью (Ермолаева, 2005).

Профессиональную идентичность мы определяем как сущностную психосоциальную структуру, в которой сфокусированы основные отношения профессионала в изменяющейся системе «человек – профессия – общество». Прежде всего, это специфика сложившегося психологического соответствия и устойчивого самоотождествления личности с профессией. Однако устойчивость этой структуры относительна: в условиях радикальных реформ она остается открытой для влияния социальных факторов, размывающих критерии профессионализма, и тогда идентичные в недавнем прошлом профессионалы могут оказаться маргиналами. Поэтому, как свойство высокоорганизованной профессиональной личности, идентичность обладает одновременно запасом функциональной стабильности и резервом вариативности в социально приемлемых пределах. Рассмотрение проблемы идентичности в традиционных для психологии аспектах – развития, деятельности, субъекта и социума – позволило нам построить субъектно-деятельностную модель идентичности, включающую этапную, адаптивную, регуляторную, ментальную и позиционную шкалы (Ермолаева, 1998).

На основе оценки степени соответствия индивидуальной, социальной и инструментальной моделей профессии, мы выделяем несколько аспектов понятия профессиональной идентичности:

- а) *личностно-профессиональную идентичность* как качественно определенную и устойчивую профессионально-ментальную позицию и необходимый компонент личностной и социальной идентичности (она аккумулирует этапы и результат развития профессионала во взаимосвязанных характеристиках самоотождествления его как субъекта деятельности);
- б) *функционально-деятельностную идентичность*, выступающую в качестве условия выполнения

- на должном уровне инструментальной функции профессии: устойчивости профессиональных навыков и универсальности основных способов профессиональной деятельности; инвариантности реализации профессиональных функций социокультурной среде, условиям, средствам и информационной основе деятельности; автономности (операциональной, социальной, мотивационной); надежности как достижения одинаково высокого профессионального результата в разных приложениях профессии; системности охвата профессиональных проблем; сбалансированной стабильности и гибкости профессионально-деятельностных стереотипов;
- в) *социально-профессиональную идентичность* как приверженность интересам общего блага при выполнении социальной функции профессии;
- г) *глобально-профессиональную идентичность*, отражающую сущность истинного профессионализма как явления надситуативного, наднационального и надкультурного.

Профессиональный маргинализм – поведенческий и концептуальный «антагонист» профессиональной идентичности, рассматриваемый как особая стратегия социальной реализации субъекта при рассогласовании компонентов системы «человек – профессия – общество». Выделенные нами факторы, корни и признаки профессионального маргинализма, с позиции моделирования «ядерной» структуры его свойств, позволили определить его психологическую сущность как псевдопрофессионального менталитета, имитации морали и деятельности, «потребления профессии», «краевого эффекта». Это подтверждено анализом феноменов поведения и высказываний социально отверженных (или находящихся на периферии профессионального поля) представителей ряда профессий, статус которых резко снизился в условиях социально-экономической нестабильности. Представлены и соответствующие психологические механизмы маргинализации: ригидность; сдвиг мотивов; смысловые трансформации; имитация профессиональной деятельности и профессионального сознания (Ермолаева, 2001).

Профессиональный маргинализм знаменует выход за социально приемлемые пределы качества профессионального труда, представляя собой «социально-пограничное» состояние профессионала по отношению к востребованной норме. Он характеризует удаленность от этой нормы и несет «знаковую» функцию однозначно негативного явления, в отличие от некоторых типов «социального маргинализма», способного дать толчок развитию на стыке культур. Это не просто банальный непрофессионализм – недостаточность или неадекватность профессиональных знаний и умений – а, прежде всего, личностная позиция

непричастности и ментальной непринадлежности к общественно приемлемой для данного вида труда профессиональной морали, сопровождающаяся внутренним отнесением себя к морали другой среды, профессиональной или внепрофессиональной.

Деградация социального назначения профессии проявляется в *теневой функции профессиональной роли*, которая рассматривается нами как сущностный признак и прерогатива «действующих» маргиналов, оставшихся формально включенными в трудовой процесс, но утративших внутреннюю принадлежность к профессиональным ценностям и этике. Сущность теневой функции должностной роли – подмена декларируемого назначения профессии скрытым личным или корпоративным интересом. Она вызывает психологические изменения на разных уровнях: общественного сознания (социальный резонанс); индивидуального сознания потребителя (эффект клиента); ментальности профессионала (эффект бумеранга); социального и психологического содержания профессии (профессиональная трансформация). *Социально неадекватные профессиональные действия* служат системным выражением теневой функции, рассматриваются в контексте рассогласования компонентов системы «человек–профессия–общество» и деструкции взаимосвязей между индивидуальной, социальной и инструментальной моделями профессии. Предлагаемый подход позволяет представить некоторые типы профессиональных ошибок и стратегий как выражение ведущей тенденции в преобразовании социальных функций профессии и ментальности профессионала в эпоху перемен.

Уровень зрелости общества в этом контексте отражает *массовый профессиональный субъект*, т. е. преобладающий на данном этапе социально приемлемый ментально-нравственный тип профессионала. Допустимый диапазон социально приемлемого качества труда и профессионализма шире для профессий репродуктивного типа и гораздо уже – для социально-значимых и редких. Социальный критерий маргинализма – подмена профессиональной этики как нравственной нормы этикой прагматизма, когда факт рядового исполнения профессиональных функций обуславливается соображениями личной выгоды.

В *обобщенную концептуальную модель* профессиональной идентичности/маргинализма нами введены: внутрiproфессиональный критерий – набор концептуализированных признаков, по которым человек и социум опознают профессию, а сам профессионал идентифицирует себя с ней, и внешний общецивилизационный критерий, или критерий второго уровня, в контексте которого профессия выступает как общечеловеческая ценность. Этот критерий позволяет определить истинные позиции профессии и степень

маргинальности ее носителей в данном социуме, по сравнению с другими.

Понять, насколько человек действительно «бытийно» существует в профессии, невозможно без анализа потребностно-мотивационной сферы личности. В основу такого анализа положен критерий «личность–лицо–маска»: потребности выступают как мотиваторы-механизмы, которые включают ту или иную модель профессиональной идентификации и могут быть обозначены либо как истинные потребности, либо как потребности, принимаемые за истинные, либо как потребности-имитации.

Стратегии социального поведения профессионала в проблемных условиях рассматриваются в системе двух координат. Первая – социально-личностная – включает ценностно-нравственные ориентации. Вторая – социально-субъектная – характеризует ведущую тенденцию реагирования субъекта на неблагоприятную ситуацию. Различное положение конкретных стратегий в этой системе координат обуславливает специфику социальной реализации профессионалов разных идентификационных типов: конформиста, прагматика, маргинала, действующего маргинала, ортодокса, трудоголика и идентичного профессионала.

У личности в профессиональной сфере может преобладать одна из позитивных *доминантных миссий*: либо социально ориентированная профессиональная самореализация, либо самореализация именно как личности; причем, они не всегда совпадают. К числу негативных доминантных миссий можно отнести использование профессии в качестве механизма психологического, социального или экономического давления, а также как средства компенсации «комплексов собственной неполноценности» и теневого самутверждения.

В проблемных условиях реализации конкретных «миссий личности» включаются механизмы преодоления кризиса профессиональной идентичности. Типичными можно считать следующие модели выхода из кризиса:

- 1) *деструктивную* – легализацию (выход на свет) теневой функции профессиональной роли, сопровождающуюся утратой социального назначения профессии и заменой ее другой;
- 2) *адаптивную* – экстенсивное расширение сферы приложения профессиональных усилий или совмещение основной профессии с несвойственными ей функциями;
- 3) *персонализированную* – нахождение в рамках своей профессии, наиболее индивидуально подходящей профессиональной роли, и максимальное раскрытие профессионального потенциала;
- 4) *преобразующую* – творческий поиск новых, ранее неизвестных в данном виде труда профессиональных функций, занятий и сфер приложения профессиональных усилий.

Факт собственной реализации может быть представлен в сознании профессионала в явной или неявной форме. Стихийное преобразование происходит в ходе любой деятельности, в том числе направленной не на самореализацию, а на цели жизнеобеспечения, удовлетворения материальных или духовных потребностей. Осознание профессионального труда как цели самореализации знаменует собой переход профессионала в более высокую категорию. И наконец, специальная постановка целей повышения эффективности процессов преобразования профессионального пространства и себя в нем – прерогатива профессионалов высшего класса.

Заключение

В заключении следует отметить, что представленная здесь исследовательская схема не является всеобъемлющей и завершенной. На данном этапе такая задача и не ставилась, ведь, по словам Б. Ф. Ломова, «исследователь, разрабатывающий какую-либо определенную проблему, имеет право абстрагироваться от других, и это не закрывает ему путь к познанию объективных законов психики» (Ломов, 1984, с. 119). Борис Федорович отмечал, что наибольшие трудности возникают, когда от анализа ситуации мы обращаемся к анализу самого поведенческого акта (или действия), либо более широко – поведения. «Раскрыть, каким образом в процессе реального поведения субъекта происходит взаимопревращение причин и следствий, и найти способы конкретно-научного анализа таких взаимопревращений – это, конечно, одна из сложнейших задач» (там же, с. 122).

Литература

- Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. М., 1991.
- Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. М., 1987.
- Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 35–45.
- Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 51–59.
- Ермолаева Е. П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество» // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 30–40.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999.
- Селье Г. От мечты к открытию. М., 1987.

ОЦЕНКА СУБЪЕКТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ¹

А. Н. Костин, Ю. Я. Голиков (Москва)

Ограничения современных методов психодиагностики профессионально важных качеств и индивидуально-личностных свойств

В качестве ограничений современных методов психодиагностики профессионально важных качеств и индивидуально-личностных свойств выступают, прежде всего, определенные особенности их оценочных процедур. Эти ограничения, как показано в ряде работ (Анастаси, Урбина, 2003; Богоявленская, 2002, 2004; Бодров, 2001, 2003; Бурлачук, 2004; Дружинин, 2001; Холодная, 2002, 2004; Шмелев, 1996, 2004; и др.), связаны с тем, что существующие методы психодиагностики основаны преимущественно на формальной, количественной оценке результативных характеристик процесса выполнения тестовых заданий. При этом многие методы основываются на положении об однородности результатов выполнения массивов и блоков тестовых заданий с позиции актуализируемых психических процессов, что позволяет проводить усреднение и статистический анализ данных для получения требуемой оценки диагностируемых свойств.

Между тем А. Г. Шмелев, анализируя проблемы психологического тестирования, утверждает, что для оценки профессиональной пригодности к определенной деятельности стандартизованные тесты должны быть дополнены экспертными оценками (или другими менее стандартизованными диагностическими процедурами, включающими экспертные оценки в той или иной мере, как, например, в проективных методиках) (Шмелев, 2004). Аналогичное мнение высказывает и М. А. Холодная, полагая, что в связи с многомерностью психических свойств и многообразием факторов, воздействующих на степень их выраженности в процессе тестирования, помимо стандартизированных методик, необходимо использовать также качественные методы, в том числе наблюдения, беседы и др. (Холодная, 2002, 2004). Как утверждает В. А. Бодров, в реальных условиях «тестирование происходит во времени, и постоянство уровня проявления способности по ходу всего тестирования сомнительно. Более того, на различных этапах решения эквивалентных заданий оно может основываться на разных способностях» (Бодров, 2001, с. 59).

Таким образом, можно предположить, что многоуровневость и разнокачественность психических процессов при выполнении тестовых заданий

должны вызывать психологическую неоднородность и нестационарность данных, а использование статистических методов в процедурах психодиагностики может приводить к серьезным погрешностям в получаемых результатах. Этим обусловлена важность проблемы выявления и оценки неоднородности и нестационарности данных при выполнении тестовых заданий, качественно, содержательного анализа особенностей актуализируемых психических процессов, раскрытия факторов, воздействующих на процесс тестирования, и последующей коррекции процедур психодиагностики.

В то же время различные профессионально важные качества и индивидуально-личностные свойства характеризуются особенностями психических процессов на разных уровнях их проявления. Профессионально важные качества, в основе которых лежат восприятие, сенсомоторные навыки, пространственные представления, внимание, оперативная память, процессы установления логических и пространственных взаимосвязей и отношений, умственные способности, реализуются на нижних уровнях регуляции, связанных, в частности, с непосредственным взаимодействием с действительностью, координацией активности. Индивидуально-личностные свойства – потребности, мотивы, интересы, ценности, нормы, идеалы, убеждения, межличностные отношения, социальная направленность субъекта – проявляются на высших уровнях регуляции.

Таким образом, каждое профессионально важное качество или индивидуально-личностное свойство *проявляется* в той или иной специфике системы психической *регуляции*, заключающейся в составе, полноте, насыщенности и ограничениях определенных когнитивных элементов на соответствующем уровне регуляции. Тогда сильная выраженность или высокая сформированность некоторого качества или свойства в процессе тестирования будет отражаться в актуализации, включенности именно этого уровня регуляции. Если же качество или свойство выражено слабо или не сформировано, потребуются включение более высоких уровней регуляции, использующих дополнительные, более сложные когнитивные возможности и средства для компенсации ограничений данного уровня.

Отсюда следует, что *средства психодиагностики должны актуализировать уровни регуляции, соответствующие оцениваемым качествам и свойствам*. В случае отсутствия такого соответствия правомерно утверждать о невалидности

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №05-06-06031а.

ти теста. Поэтому данное *требование* можно рассматривать в качестве *критерия его валидности*.

Таким образом, помимо перечисленных проблем оценки неоднородности и нестационарности выполнения тестовых заданий, перспективной проблемой представляется разработка средств оценки выраженности или сформированности тестируемого качества или свойства и валидности тестов на основе анализа многоуровневой структуры психических процессов. Для решения всех этих проблем необходимы теоретические основания, концептуальные и методические средства, позволяющие раскрывать многоуровневость и психологическое содержание психической регуляции, а также оценивать включенность разных ее уровней в процесс тестирования.

Главным из таких теоретических оснований следует считать *положение о рассмотрении выполнения любого теста как деятельности*. Это позволит, с одной стороны, выявлять многоуровневость и разнокачественность психических процессов регуляции при выполнении тестовых заданий, с другой стороны, даст возможность использовать для анализа процесса тестирования концепции и методы, применяемые для исследования профессиональной деятельности.

Развитие концепции проблемностей для решения проблем психодиагностики

В качестве основного теоретического средства решения поставленных проблем предполагается использовать авторскую концепцию проблемностей, в которой раскрывается многоуровневая структура процессов психической регуляции деятельности (Голиков, Костин, 1994, 1994а, 1999). Согласно этой концепции, неопределенности, неоднозначности, неясности, затруднения, возникающие при осуществлении деятельности, объединяются общим понятием «проблемность».

Все проблемности по своей сложности разделены на три класса: *проблемные моменты* (незначительные, быстро преодолеваемые проблемности при непосредственном реагировании на несущественные события); *проблемные ситуации* (проблемности, возникающие в связи с осмыслением некоторых ситуаций как следствия достаточно существенных событий) и *проблемы* (проблемности, связанные с пониманием новых, неожиданных событий). Преодоление проблемностей разных классов происходит на различных уровнях психической регуляции.

По критерию направленности и назначения регуляции выделены следующие ее уровни (от низшего к высшему): непосредственное взаимодействие; опосредованная координация; программно-целевая организация; личностно-нормативные изменения и мировоззренческие коррекции. При этом для *преодоления проблемных моментов* необхо-

дим уровень непосредственного взаимодействия; проблемные ситуации требуют включения уровней опосредованной координации или программно-целевой организации; проблемы – уровень личностно-нормативных изменений или мировоззренческих коррекций.

Деятельность в процессе тестирования определяется тестируемым свойством и другими факторами. Это проявляется в актуализации, как *специфических проблемностей*, соответствующих тестируемому свойству, так и *неспецифических*, связанных с другими психическими процессами. При этом чем выше уровень специфических проблемностей по отношению к уровню, соответствующему тестируемому свойству, тем слабее выраженность тестируемого свойства. Неспецифические проблемности будут отражать, в частности, разную включенность испытуемого в деятельность, осознанность выполнения заданий, их субъективную значимость и отношение к тестированию, отсутствие интереса или мотивации, непривычность, новизну заданий, эффект научения, связанный с их освоением.

В концепции проблемностей в качестве параметра оценки используется показатель *субъективной сложности деятельности*. Он представляет собой степень *включенности* разных уровней регуляции, которая определяется относительным временем *актуализации* этих уровней. В связи с тем, что *сложность* психических процессов регуляции (отражающаяся в разной *сложности* проблемностей) возрастает от низших уровней к высшим, субъективная *сложность* деятельности также будет расти по мере увеличения степени включенности высших уровней регуляции. Поэтому *величина субъективной сложности деятельности* может быть использована как *мера выраженности или сформированности тестируемого качества или свойства*. Это обусловлено тем, что, как показано ранее, выраженность или сформированность некоторого качества или свойства при тестировании должна отражаться в актуализации, включенности соответствующего уровня регуляции. Тогда сильной выраженности или высокой сформированности тестируемого качества или свойства будет соответствовать некоторая *нормативная величина субъективной сложности деятельности*, а *мера* их выраженности или сформированности у конкретного человека будет выражаться отношением регистрируемой в процессе тестирования индивидуальной величины субъективной сложности к нормативной величине. Определение таких отношений для разных свойств и качеств позволяет сравнивать меру их выраженности для конкретного человека. Соответственно, субъективная сложность деятельности может рассматриваться в качестве *общего параметра диагностики разных психических свойств*, в отличие от разнородных ре-

зультативных характеристик, зависящих от вида теста.

Следует заметить, что диагностируемое качество или свойство только опосредованно проявляется в тестовой деятельности. Кроме того, степень его проявления может отличаться в разных тестах. Поэтому нормативная величина субъективной сложности деятельности для определенного качества или свойства будет зависеть от вида выбранного теста.

Методическими средствами оценки субъективной сложности деятельности являются авторские методы таксономии межсаккадических интервалов (МСИ) движений глаз и анализа проблемностей (Голиков, Костин, 1999).

Метод анализа проблемностей является качественным методом, предназначенным для содержательной оценки видов и причин проблемностей, возникающих в деятельности; в его основе лежит использование данных наблюдения, репортажа, опроса, а также результативных характеристик деятельности.

Метод таксономии МСИ движений глаз является психофизиологическим методом, который позволяет получать объективную оценку субъективной сложности деятельности. МСИ в этом методе используется в качестве параметра циклов регуляции, отражающего сложность этих процессов на разных уровнях. Поэтому при возрастании уровней регуляции должно происходить увеличение длительности циклов регуляции. В силу стохастической природы регуляционных процессов длительность циклов регуляции на каждом уровне составляет некоторый диапазон с размытыми границами. В рамках указанного метода определены параметры таксонов (диапазонов изменения) МСИ для разных уровней регуляции (см. таблицу 1). Регистрация саккад в движениях глаз осуществляется методом электроокулографии (ЭОГ).

Совершенствование процедур психодиагностики с помощью указанных методов анализа деятельности можно осуществлять по двум направлениям.

Первое направление предназначено для корректировки традиционных количественных оценок тестирования и заключается в анализе неодно-

родности и нестационарности тестовой деятельности, в селекции однородных по субъективной сложности интервалов выполнения тестовых заданий по циклограмме МСИ, в их уточнении с помощью выделения специфических проблемностей и в последующей количественной оценке полученных на этих интервалах результатов.

Второе направление нацелено на использование субъективной сложности деятельности, оцениваемой по величинам МСИ, как общего параметра диагностики разных психических свойств, а также на оценку валидности теста в случае несоответствия актуализируемых уровней регуляции тестируемым качествам и свойствам.

Процедура психодиагностики будет заключаться, во-первых, в отделении специфических проблемностей от неспецифических, во-вторых, в определении временных интервалов актуализации специфических проблемностей и в оценке субъективной сложности деятельности на этих интервалах. В-третьих, с помощью соотнесения полученной оценки субъективной сложности деятельности с ее нормативной величиной может определяться мера выраженности тестируемого свойства.

Экспериментальная апробация предлагаемых концептуальных и методических средств

Целью наших экспериментальных исследований являлось выявление возможности использования оценки субъективной сложности деятельности в процессе психодиагностики профессионально важных качеств.

Методики исследования

В исследовании использованы традиционные тесты профессиональной пригодности, которые были разделены на две группы. В первую группу включены методики по оценке восприятия, пространственных представлений, памяти, внимания, мышления («Шкалы приборов», «Компасы», «Перепутанные линии», установление закономерностей возрастающей трудности Равена), во вторую группу – методики оценки индивидуально-личностных свойств, в частности, потребностей, мотивации и интересов (деловые ситуации Н.Г. Хитровой, ценностные ориентации М. Рокича, тенденции к риску).

Тесты первой группы по содержанию предлагаемых заданий, реализуемых с помощью сенсорных и умственных навыков, представляют собой простую деятельность, которая должна осуществляться на нижних уровнях регуляции. Такую деятельность можно считать однородной и стационарной по психологическому содержанию, связанному с непосредственным реагированием на события и их ситуативным осмыслением.

Таблица 1

Параметры таксонов МСИ для уровней психической регуляции деятельности

№	Уровни психической регуляции	Таксоны МСИ (с)
1	Непосредственного взаимодействия	0,03–1,0
2	Опосредованной координации	0,9–2,0
3	Программно-целевой организации	1,9–5,0
4	Личностно-нормативных изменений	4,6–11,5
5	Мировоззренческих коррекций	> 10,7

Деятельность по выполнению тестов второй группы существенно сложнее, так как предлагаемые задания требуют включенности процессов самооценки, осмысления своих убеждений, интересов, идеалов, норм поведения, а это, в свою очередь, должно проявляться в актуализации высших уровней регуляции, в частности, уровней личностно-нормативных изменений, мировоззренческих коррекций.

Проведенные эксперименты носили поисковый характер, так как были направлены на выявление качественных психологических особенностей процесса тестирования. В них приняли участие 17 мужчин в возрасте от 23 до 50 лет, которые являлись профессионалами в разных видах деятельности (летчики, космонавты, водители автотранспорта, инженеры).

Результаты исследования

Полученные экспериментальные результаты показали, что деятельность испытуемых при выполнении тестов первой группы действительно оказалась достаточно простой и однородной. Возникающие МСИ относились к 1-му и 2-му таксонам и двум нижним уровням регуляции – непосредственному взаимодействию и опосредованной координации. Таким образом, можно полагать, что тесты данной группы достаточно валидны.

Типичным примером такой деятельности выступает выполнение теста «Перепутанные линии» испытуемым Гр. (см. рисунок 1). На данном рисунке представлена динамика деятельности в виде циклограммы длительностей МСИ, в которой по горизонтальной оси откладывается время деятельности (в с), на правой вертикальной оси – величины длительности МСИ (в с), на левой – верхние границы таксонов, обозначенные на графиках пунктиром.

Практически все МСИ в деятельности испытуемого не превышали 2 с и относились к 1-му и 2-му таксонам, а также двум нижним уровням регуляции – непосредственному взаимодействию и опосредованной координации. Таким

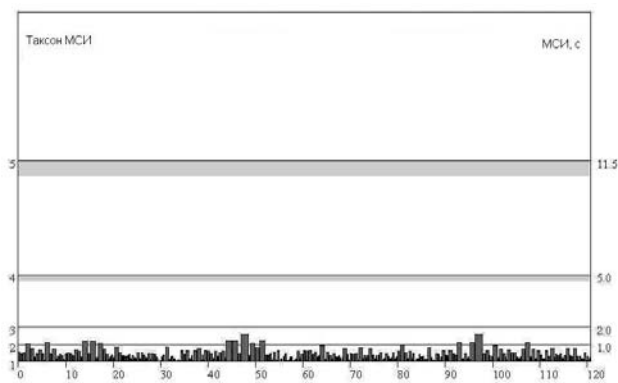


Рис. 1. Циклограмма длительностей МСИ у оператора Гр. в тесте «Перепутанные линии»

образом, деятельность имела однородный характер.

Как показал качественный анализ проблемностей, все они относились к специфическим проблемностям, которые были связаны с выделением нужной линии. Поэтому был сделан вывод, что в данном случае корректировка традиционной процедуры тестирования не требуется, а тестируемое свойство (концентрации и устойчивости внимания) имеет высокую меру выраженности. Величина субъективной сложности деятельности здесь составила 1,15 и ее можно принять в качестве нормативной.

В экспериментах было выявлено, что высокая субъективная сложность, а также неоднородность и нестационарность деятельности, в процессе выполнения которой, наряду с низшими уровнями, включаются, актуализируются и высшие уровни регуляции, возникают по разным причинам – в частности, незнакомое, непривычное задание, проявление эффекта обучения (научения) в процессе последовательного решения заданий.

Наиболее ярко непривычность задания демонстрируют результаты испытуемого Тх. в тесте «Перепутанные линии» (см. рисунок 2). Первое прохождение траектории, которое осуществлялось с 1 по 17 с, привело, прежде всего, к возникновению МСИ 8,5 с, относящегося к 4-му таксону и уровню личностно-нормативных изменений, и пяти МСИ в интервале от 1 до 2 с 2-го таксона и уровня опосредованной координации. Выполнение последующих попыток радикально отличается от первой, так как далее возникают МСИ менее 1 с, относящиеся к 1-му таксону и уровню непосредственного взаимодействия (за исключение двух МСИ длительностью примерно 1,5 с).

Как выяснилось на этапе выделения специфических и неспецифических проблемностей, испытуемый никогда не встречался с предложенным тестом, который показался ему очень необычным, что заставило его внимательно разбираться с заданием. После первой попытки он понял, что ничего сложного в них нет, и последующие задания выполнял уже без затруднений. Приведенные данные

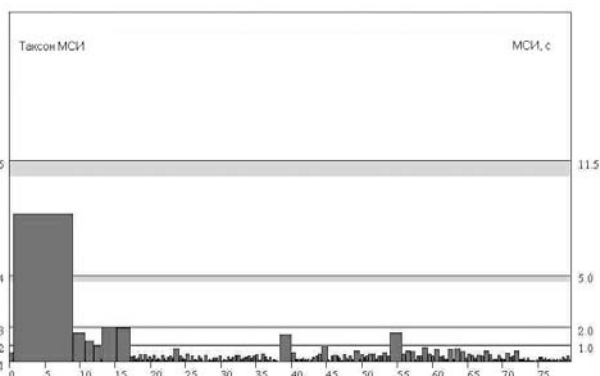


Рис. 2. Циклограмма длительностей МСИ у оператора Тх. в тесте «Перепутанные линии»

можно объяснить ярко выраженной ориентировочной реакцией испытуемого, которая проявляется в неспецифических проблемностях, затрагивающих сферу имеющихся у него личностных нормативов, связанных с решением графических задач. Получается, что субъективная сложность при выполнении первой попытки была гораздо выше, чем при последующих, в которых были зарегистрированы только специфические проблемности, деятельность в которых можно считать вполне однородной, так как она осуществлялась в основном на первом уровне непосредственного взаимодействия и близка к нормативной.

Корректировка процедуры тестирования в данном случае заключалась в исключении из числа оцениваемых результата первой попытки. В данном случае для интервала однородной деятельности (20–80 с) субъективная сложность деятельности составила 1,06, которая близка к нормативному значению (для сравнения: субъективная сложность в первой попытке составила 6,64). Поэтому был сделан вывод о высокой мере выраженности тестируемого свойства.

Проявление эффекта научения можно проиллюстрировать результатами испытуемого Гр. в тесте «Компасы» (см. рисунок 3). На циклограмме представлено последовательное решение испытуемым четырех заданий на интервалах 1–20, 25–45, 50–70 и 75–85 с. Видно, что при каждом задании возникали группы МСИ, максимальные значения которых последовательно уменьшались.

Если в первых двух заданиях значения МСИ составляли около 5 с (и даже чуть выше во втором задании), то в третьем задании – только 3,7 с, а в четвертом – около 2 с. При выполнении последующих заданий деятельность была однородной; МСИ, так же как и в четвертой попытке, не превышали 2 с. Таким образом, происходило классическое снижение субъективной сложности деятельности и максимальных уровней регуляции в процессе обучения с уровня программно-целевой организации (3-й таксон) к уровню опосредованной координации (2-й таксон). Результаты

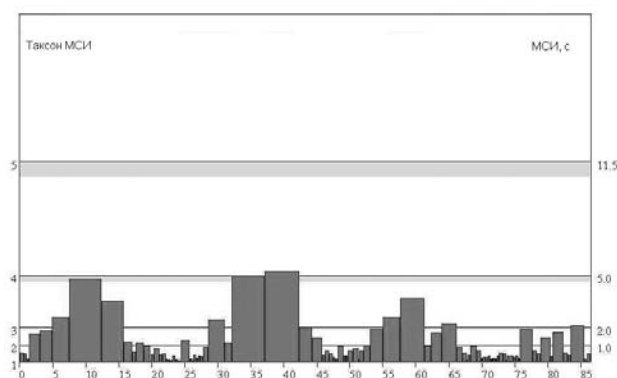


Рис. 3. Циклограмма длительностей МСИ у оператора Гр. в тесте «Компасы»

анализа проблемностей подтвердили, что в процессе выполнения первых трех заданий у испытуемого доминирующие проблемности имели неспецифический характер и были связаны с непониманием сути задания, с выбором способа деятельности, а затем, в четвертом и последующих заданиях, доминирующими стали специфические проблемности, связанные с уточнением конкретных деталей пространственного расположения стрелки компаса.

В данном случае корректировка оценочных процедур тестирования заключалась в определении интервалов деятельности, для которых можно было говорить о выходе на «плато» обучения (при выполнении четвертого и последующих заданий – 75 с и далее). Так как на этом интервале величина субъективной сложности деятельности равнялась 1,84 и превышала нормативную оценку, был сделан вывод о недостаточно высокой мере выраженности тестируемого свойства (пространственных представлений). Для сравнения: субъективная сложность деятельности на интервале 0–75 с для первых трех попыток составила 3,64.

Результаты выполнения тестов второй группы, прежде всего, свидетельствуют о невысокой субъективной сложности деятельности, что не соответствует нашим теоретическим положениям о необходимости актуализации высших уровней регуляции для этой группы. Это отражалось в том, что в данных тестах практически у всех испытуемых регистрируемые МСИ в основном не превышают 2 с, т. е. деятельность не выходит за пределы нижних двух уровней регуляции – непосредственного взаимодействия и опосредованной координации. Большинство из возникающих проблемностей оказались неспецифическими, так как отношение испытуемых к этим заданиям было достаточно формальным; отсутствовали стремление вникнуть в их суть и сознательное включение в процесс тестирования.

В качестве типичных примеров такой деятельности на рисунках 4 и 5 представлены результа-

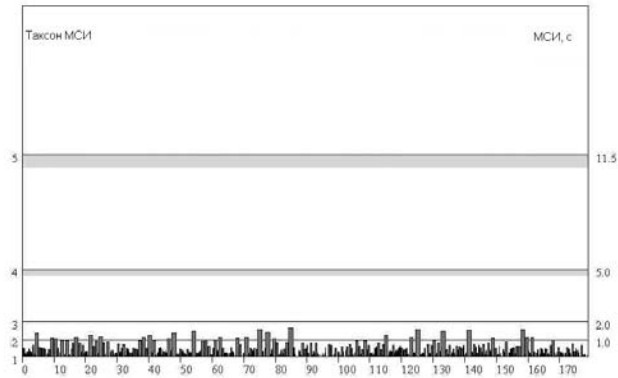


Рис. 4. Циклограмма длительностей МСИ у оператора Кн. в тесте тенденций к риску

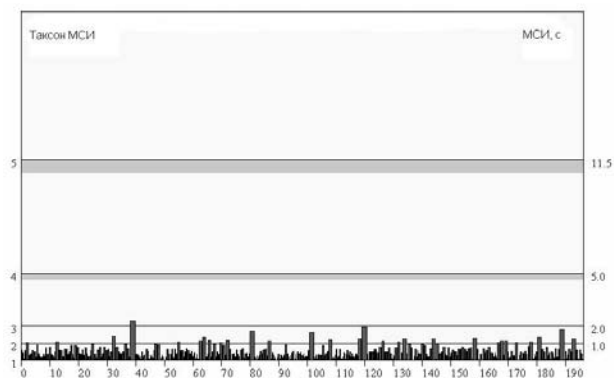


Рис. 5. Циклограмма длительностей МСИ у оператора Кн. в тесте ценностных ориентаций М. Рокича

ты выполнения испытуемым Кн. тестов тенденций к риску и ценностных ориентаций М. Рокича.

В процессе выполнения отдельных тестов второй группы можно отметить следующие особенности.

В тесте тенденций к риску вопросы для испытуемых оказались мало значимыми. Замечая, что ответы на них зависят от конкретной ситуации и разных сопутствующих условий, испытуемые пытались задавать экспериментатору различные уточняющие вопросы. В целом, отношение к вопросам было отстраненное, поверхностное, иногда ироничное, что, в частности, определялось требованиями теста без объяснений выбирать ответ из нескольких вариантов («нет»; «скорее нет, чем да»; «трудно сказать»; «скорее да, чем нет»; «да»).

Аналогичные особенности наблюдались и в процессе выполнения теста деловых ситуаций. Предъявляемые ситуации оказались мало значимыми и часто вызывали шуточные, ироничные замечания и реплики.

Что касается теста ценностных ориентаций М. Рокича, то испытуемые в процессе его выполнения особо не задумывались, хотя и не спешили. Отличий между установлением приоритетов терминальных и инструментальных ценностей в циклограммах МСИ фактически не наблюдалось. Испытуемые отмечали, что предлагаемые ценности во многом были для них слишком абстрактны, сливались между собой. Ранжирование ценностей осуществлялось в основном формально, без глубокого осмысления.

Можно полагать, что фактически в результатах выполнения тестов второй группы проявлялись имеющиеся у испытуемых личностные и социальные стереотипы поведения в предлагаемых ситуациях и отношение к ценностям, а не реальные, истинные, принятые человеком убеждения, интересы, нормы поведения, социальные представления и позиции. Это положение позволило сделать предварительный вывод о *недостаточной валидности данных тестов* в случае их использования для исследования индивидуально-личностных свойств профессионалов.

Таким образом, предлагаемые нами концептуальные и методические средства анализа деятельности – концепция проблемностей, методы анализа проблемностей и таксономии МСИ движений глаз, а также оценка с их помощью субъективной сложности деятельности – могут быть использованы для выявления неоднородности и нестационарности при выполнении тестовых заданий и оценки выраженности тестируемого качества или свойства на основе рассмотренного многоуровневости психических процессов. Это может явиться новым направлением в совершенствовании методов психодиагностики профессионально важных качеств и оценки их валидности.

Литература

- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2003.
- Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
- Богоявленская Д. Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 54–65.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М. 2001.
- Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. СПб., 2004.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Выделение уровней психической регуляции по классам проблемностей и таксонам межсаккадических интервалов движений глаз // Методики диагностики психических состояний и анализа деятельности человека. М., 1994. С. 8–25.
- Голиков Ю. Я., Костин А. Н. Особенности психической регуляции и классы проблемностей в сложной операторской деятельности // Психологический журнал. 1994а. Т. 15. № 2. С. 3–16.
- 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., 1999. С. 6–79.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.–СПб., 2001.
- Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. Ростов-на-Дону, 1996.
- Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: Учеб. пособие / Под ред. В. А. Бодрова. М., 2003.
- Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. М., 2002.
- Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
- Шмелев А. Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 40–53.

КУЛЬТУРА УЧЕБНОГО ТРУДА СТУДЕНТА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ

В. Н. Косырев (Тамбов)

Понятие культуры учебного труда

В определении культуры учебного труда студента мы опирались на философское понятие культуры: «Культура есть общественное явление, выражающее достигнутый на данном историческом этапе развития общества уровень в области технического прогресса, производственного опыта и навыков людей к труду, в области образования и воспитания, в области науки, литературы, искусства и сопутствующих им учреждений» (Краткий философский словарь, 1954, с. 261).

В содержание получаемой студентами профессии воплощен социальный опыт. Отсюда под культурой учебного труда студента мы понимаем максимально возможный на данной стадии развития общества уровень учебных умений и навыков в области овладения избранной профессией.

Дополнительный материал к пониманию культуры учебного труда дает анализ связанного с ним понятия «информационная культура». В самом широком смысле информационная культура – это система информационных ресурсов общества, которая предполагает создание, переработку, хранение, поиск, передачу и потребление информации (Лопатина, 1994, с. 33). В более узком смысле можно говорить об информационной культуре отдельно взятой социальной группы (учителей, студентов, библиотечных работников) или какого-либо учебного заведения (от детского сада до вуза) и т. д. В каждом из таких случаев речь идет о качестве организации информационных процессов, некоем внешнем по отношению к человеку информационном сервисе. Когда же возникает необходимость охарактеризовать информационную готовность конкретного потребителя, обычно используется термин «информационная культура личности», редко употребляемый в связи с высшей школой, хотя и имеющий к ней непосредственное отношение. В самом деле, вуз не может привлечь весь предназначенный для передачи студентам социальный опыт в его непосредственном виде, поэтому многие объекты и явления, рассматриваемые в процессе обучения, представлены здесь в символической форме, т. е. в виде информации.

Таким образом, понятия «культура учебного труда» и «информационная культура личности» во многом совпадают. Выражения «рациональная организация учебной деятельности», «совершенствование учебного труда», «повышение эффективности учебной деятельности», «оптимизация учения» также семантически сходны, однако в специальной литературе (Лернер, 1980, С. 34) принято различать их смысловые оттенки.

Научная организация учебного труда – понятие более широкое, чем вышеперечисленные, так как включает в себя в качестве частных приемов рационализацию, совершенствование и оптимизацию труда. В семантическом плане оно наиболее близко к понятию культуры учебного труда, хотя полностью с ним и не совпадает. Научная организация учебного труда – это идеал и вместе с тем средство для достижения информационной культуры личности, которая в собственно психологическом смысле есть нечто иное, как внутренний, интериоризованный результат учебного труда, поставленного на научную основу.

Структура культуры учебного труда

В психолого-педагогической литературе есть множество перечней учебных умений и навыков, которые, по мнению авторов, описывают культуру и успешность учебного труда (Анисимов, 1991; Лернер, 1980; Усова, Бобров, 1987; Шамова, 1976; и др.). Предприняты попытки классификации их на общие и частные, сенсорные и моторные, сенсомоторные, оценочные, интеллектуальные и другие. Складывается впечатление, что авторы ставят задачу дать как можно более полное перечисление всех необходимых в учении умений и навыков. Однако стоит только задаться практической целью выработки у себя или у других указанных умений, как возникает ощущение бесполезности этой затеи из-за необозримого множества частных задач, которые приходится решать на пути достижения намеченного совершенства, что способно блокировать даже самую сильную мотивацию. Исходя из этого, решая задачу воспитания культуры учебного труда у студентов, мы попытались из множества, безусловно, полезных учебных умений и навыков выбрать основные, доверив формирование оставшихся механизму положительного переноса.

Принимая во внимание, что в вузе преобладающим является умственный труд, требующий значительных временных и энергетических затрат, в число основных учебных умений и навыков мы включаем:

- умение накапливать информацию;
- умение творчески ее перерабатывать;
- умение выдавать новую информацию;
- умение находить на все это время и вести при этом здоровый образ жизни.

В терминах культуры учебного труда эти умения, соответственно, могут быть представлены следующим образом:

- 1) культура слушания, культура чтения, культура конспектирования;
- 2) культура владения приемами творческой переработки информации;
- 3) культура подготовки сообщения и культура устного выступления;
- 4) культура использования времени и здоровый образ жизни как элементы культуры учебного труда.

Формирование культуры учебного труда

Согласно деятельностному подходу к формированию личности, указанная выше совокупность умений и навыков складывается в учебной деятельности по ходу усвоения соответствующих знаний и способов учения при определенных психолого-педагогических условиях. Эти условия можно подразделить на три большие группы, выделив, соответственно, три этапа формирования культуры учебного труда.

Первый этап включает создание условий, выполнение которых обеспечивает возникновение у студентов потребности в овладении научной организацией труда, рациональными приемами и способами учения. Такие условия в виде определенных учебных и педагогических ситуаций (объективных факторов) (Косырев, 2006) должны создаваться с самого начала обучения в вузе, а также во время прохождения первой (как можно более ранней) ознакомительной практики, основной смысл которой состоит в формировании у студентов потребности в тех знаниях, умениях и навыках, которые им будут прививаться в дальнейшем (Косырев, Слостенин, Старов, 1985).

Нет необходимости прибегать к подробному обоснованию той последовательности действий, которую должны осуществить преподаватели, поскольку подобная попытка в свое время уже была предпринята в отношении другой – эстетической – потребности (Каверин, 1992, с. 78–84). Отметим только, что первый этап обучения в вузе должен быть организован как некий информационный сервис, потребление которого сопровождается положительными эмоциями.

Физиологи установили, что положительные переживания кодируют информацию в мозге на молекулярном уровне. Если те или иные действия сопровождаются приятными переживаниями, то с кем бы это ни происходило – с собакой, обезьяной или человеком – при достаточно частом повторении они становятся для организма привычными. А привычка (по определению) означает действие, выполнение которого стало потребностью.

В связи с этим, организуя обучение в соответствии с максимально возможной в условиях данного вуза культурой учебного труда, необходимо обеспечивать его связь с положительными переживания-

ниями. При этом следует иметь в виду, что не всякий, даже самый изысканный, сервис вызывает у субъекта положительные эмоции, а только тот, который отвечает его потребностям. Если у человека нет музыкального вкуса, то даже сольный концерт М. Л. Ростроповича вряд ли доставит ему удовольствие, а если у него отсутствует художественный вкус, то Третьяковская галерея, скорее всего, не то место, где он сможет приятно провести время.

Поскольку на начальном этапе обучения речь условно идет о нулевом уровне развития у студентов потребности в культуре учебного труда, то рассчитывать на то, что хорошо организованное обучение само по себе вызовет у них положительные переживания, не приходится. Однако выход все же есть. Положительные переживания в таком случае можно «присоединить» к обучению за счет удовлетворения любой другой актуальной для студента потребности: в одобрении, престиже, добром имени, самоутверждении, честолюбии и т. д. В результате искусственного совпадения во времени безразличных вначале студенту способов и приемов учебной деятельности с положительными переживаниями, они сами впоследствии станут для него источником положительных переживаний. Недаром говорят, что эмоция имеет свойство «рикошетить».

Но положительные переживания являются не только условием зарождения потребности в культуре учебного труда, они лежат и в основе ее совершенствования. И дело тут в другом свойстве переживаний, которое можно назвать адаптацией. Как дважды нельзя войти в одну и ту же реку, так нельзя дважды пережить одно и то же эмоциональное состояние по поводу произошедшего события. Возникнув однажды в связи с любым нашим успехом, положительные переживания имеют тенденцию затухать, утрачивать свою былую новизну и яркость. Стоит только оглянуться на свое прошлое, как мы найдем массу подтверждений этому феномену. Полученный когда-то из рук директора школы аттестат зрелости доставляет человеку удовольствие, но длится оно недолго. Желание вновь пережить эмоции успеха приводит его в институт, и, найдя свою фамилию в списке зачисленных абитуриентов, он безмерно счастлив, но опять, как оказывается, ненадолго. Не является источником постоянной радости и диплом о высшем образовании и т. д. Врожденная и не насыщаемая за счет одноразового успеха потребность в положительных переживаниях является эмоциональным рычагом прогресса личности.

Отсюда студент, для которого в результате выполнения первой группы условий, рациональные способы учебной деятельности стали источником положительных переживаний, наверняка вскоре сам ощутит потребность в еще более совершенных способах учения. Это и будет как раз

то время, когда ему необходимо дать представление о культуре учебного труда вообще как части социального опыта, ибо, прежде чем действовать, надо знать, как и что делать.

Второй этап ставит целью формирование у студентов системы знаний о культуре учебного труда, о научных приемах и методах его организации. Эффективным средством достижения этой цели был бы специальный курс, читаемый студентам в конце первого или в начале второго семестров. По замыслу, он должен усилить у студентов мотивацию овладения культурой учебного труда.

Чтобы показать специфику решаемых здесь задач, нам придется сделать небольшое отступление. Собака, у которой пищевод был выведен наружу, ела мясо. Предполагалось, что она будет это делать вечно. Однако гипотеза не подтвердилась. Съев привычное количество мяса, собака отошла от кормушки, дав тем самым понять, что пусть иллюзорно, но она удовлетворила свою пищевую потребность. Это – опыт И. П. Павлова. Ссылаясь на него, Ю. М. Орлов заключает, что каждая потребность имеет две стороны: одна состоит в получении удовлетворения от самого процесса потребления путем эмоционального насыщения; другая – в действительном (в данном случае – в пищевом) удовлетворении (Орлов, 1987). Первую автор называет аппетитом, вторую – нуждой.

Если использовать данную терминологию в рассматриваемом нами контексте, то возникает следующая картина. Организовав на начальном этапе обучения необходимый информационный сервис и включив в него студентов, мы за счет положительного эмоционального подкрепления формировали у них «аппетит» или «вкус» к потреблению информации путем ограниченного набора предложенных им рациональных приемов и навыков. Задачей второго (просветительского) этапа является формирование другой стороны потребности – нужды в расширении освоенной совокупности учебных действий до рамок культуры учебного труда как части социального опыта. Максимально полное знакомство студентов на данном этапе с культурой учебного труда должно вызвать у них ощущение ограниченности и несовершенства собственного опыта учения и стремление достичь образца.

Тем же целям должна служить работа студентов с тестами учебных умений и навыков (Косырев, 1997). Как и всякие тесты, они дают представление не только об актуальном уровне развития, но и очерчивают зону возможного развития, выявляемую на основе расхождения (интервала) между уже достигнутым и потенциально возможным.

Третий этап формирования культуры учебного труда призван помочь студентам овладеть технологией преодоления осознанного ими и переживаемого как нежелательное расхождение между наличным и желаемым уровнями развития учеб-

ных умений и навыков. Достигается эта цель путем их приобщения к новым, более совершенным приемам учебной деятельности и переживания в связи с этим эмоций успеха. Однако это, скорее всего, не главный путь формирования культуры учебного труда на данном этапе.

Деятельность по овладению культурой учения при переходе от младших курсов к старшим во все большей мере должна превращаться в самодеятельность студентов по поиску и усвоению эффективных приемов, выходящих за пределы их непосредственного опыта. В таком случае отпадает нужда в искусственном подкреплении процесса обучения положительными эмоциями, поскольку его роль начинает играть самоподкрепление за счет ощущения возрастающей компетентности в области учения. Дополнительными источниками переживания эмоций успеха на этом этапе может стать повторное (по типу «срезов») обращение к тестам учебных умений и навыков, позволяющее на практике (в виде продвижения по шкале) убедиться в наличии роста.

Литература

Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления // ИНО-АН СССР. Всесоюзный методологический центр. М., 1991.

Каверин С. Б. Как формируется эстетическая потребность // Режиссеры самодеятельных театральных коллективов: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1992.

Косырев В. Н. Самоизменение студента в проблемной ситуации овладения культурой учебного труда // Ежегодник Института психологии: Сборник научных трудов / Гл. ред Е. А. Уваров. Тамбов, 2006. №2. С. 53–64.

Косырев В. Н., Слостенин В. А., Старов М. И. Динамика отношения студентов к учению в педагогическом вузе // Вопросы психологии. 1985. №3. С. 61–67.

Косырев В. Н. Культура учебного труда студента: Учеб. пособие. Тамбов, 1997.

Краткий философский словарь / Под ред. П. Юдина, М. Розенталя. М., 1954.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.

Лопатина Н. В. Культура чтения как компонент информационной культуры личности // Проблемы формирования культуры чтения: Материалы Всероссийской научной конференции. 25–27 ноября 1994 г. Тамбов, 1994. С. 18–21.

Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.

Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М., 1987.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1976.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СИНТЕЗ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ОСНОВА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Криулин, А. А. Криулина (Курск)

Синтез научного знания как условие построения целостной картины мира

Во многих областях современного научного знания отмечается сосуществование двух одновременно развивающихся тенденций. С одной стороны, продолжается дифференциация наук, способствующая более тонкому и глубокому постижению тайн мироздания (объективной реальности) и внутреннего мира человека (субъективной реальности). С другой стороны, нарастают и усиливаются интеграционные процессы, или, как еще их называют, процессы комплексирования, синтезирования наук. Данные тенденции характерны и для развития современной психологической науки (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов).

В данной работе, чтобы исключить терминологическую неточность, будет использован термин «синтез». Его выбор объясняется тем, что в типологии видов синтеза наук, разработанной Б. М. Кедровым, интеграция рассматривается как его частный случай (Кедров, 1982).

Согласно определению Б. М. Кедрова, интеграция означает заполнение переходов между отраслями знания за счет таких наук, как биохимия, геофизика и др. Три других выделенных автором типа синтеза – это «цементация», или «наведение мостов» между науками (в качестве примера выступает химическая термодинамика); «фундаментация», или использование методов одной науки при изучении объектов другой (например, наблюдаемое в настоящее время широкое распространение методов герменевтики); «стержнизация», или процесс пронизывания частных наук более общими, абстрактными, отражающими ту или иную присущую всем им сторону (в качестве примера выступает синергетика).

На наш взгляд, синтез наук можно рассматривать как один из приемлемых способов построения целостной картины мира, объединяющей разрозненные представления естествоиспытателей об объективной реальности и ученых-гуманитариев – о субъективной реальности и ее проявлениях. Теория синтеза наук эволюционировала от мечты А. И. Герцена об истинной науке, «обнимающей все частные предметы», к идее Ф. Энгельса о наибольшей продуктивности стыков наук в будущем, далее – к теории комплексного человекознания Б. Г. Ананьева и обоснованию Б. Ф. Ломовым продуктивности межпредметного взаимодействия как источника роста науки, наконец, – к предположению Б. М. Кедрова о возможности перехода от множества отраслей знания к единой науке, объектом которой выступит весь мир.

Отметим, что идея синтеза не нова для таких областей науки и практики, как медицина и психотерапия. В японских клиниках уже реализуется гармоничное сочетание лучших достижений западной и восточной медицины. Осуществляется такой синтез как на этапе диагностики, так и в последующем лечении. Транскультурный подход, разработанный известным на Западе психотерапевтом Н. Пезешкианом, представляет собой конструктивное применение на практике разных психотерапевтических направлений. Их синтез получил название «позитивная психотерапия» (Пезешкиан, 1993).

Продуктивную гипотезу Б. М. Кедрова можно сформулировать иначе: в науке, как и в реальном мире, «все имманентно всему» (Н. О. Лосский). Обоснованием такого предположения служат, на наш взгляд, следующие проявления всепроникаемости научного знания:

- возможность использования нескольких точек зрения, концепций или теорий для решения одной и той же проблемы (принцип конструктивного альтернативизма Дж. Келли);
- способность любого знания не только объяснять то или иное явление, но и служить средством открытия новых знаний (Э. Г. Юдин).

Обоснованность гипотезы Б. М. Кедрова подтверждается также существованием таких синтетических по своей природе наук, как синергетика и конфликтология, макроэргономика и когнитология, а также научного движения Wholemovement, направленного на создание целостного миропонимания. В этом ряду можно назвать также научные подходы В. И. Вернадского, В. В. Налимова, Тейяра де Шардена, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова. Так, В. В. Налимов считает необходимым включить в картину мироздания представление о «вездесущности» сознания, смыслов и спонтанности.

Заметно усиливаются процессы синтеза и в образовании. Не оправдавшие себя математизация гуманитарной и гуманитаризация естественнонаучной профессиональной подготовки способствовали осознанию необходимости смены парадигмы образования: образ специалиста (знающего и умеющего) постепенно заменяется образом человека культуры. Соответственно, сформировались различные, но близкие по духу подходы: представление В. В. Налимова о «Вольном Университете»; реализация в среднем образовании концепции В. С. Библера о полифонии культур; введение идей проектной культуры на разных уровнях образования.

История развития отечественной и зарубежной науки свидетельствует о том, что в экономике и психологии неоднократно предпринимались попытки решения научных проблем путем использования междисциплинарной информации. Ретроспективный научный экскурс позволяет выделить два устремленных друг к другу направления.

С одной стороны, ученые-психологи попытались «внедриться» на экономическую «территорию», в результате чего появились новые области психологической науки – экономическая психология, психология управления, промышленная социальная психология, а также родственные им по проблематике – психология торговли и психология рекламы¹. С другой стороны, ряд зарубежных экономистов предприняли попытку исследования психологической составляющей экономических процессов, за что в свое время были обвинены отечественными учеными в «психологизаторстве». К их числу можно отнести А. Смита, Ж. Ш. Симонди, П. Ж. Прудона, Т. Р. Мальтуса, Ж. Б. Сея, Ф. Бастиа, Дж. М. Кейнса, У. Росту, Т. Веблена, Дж. Гэлбрейта и др. В их работах содержится немало продуктивных идей междисциплинарного содержания. Так, например, представители институционализма настаивают на включении в экономический анализ таких дисциплин, как психология, антропология, биология, право и др.

К общей для экономики и психологии «территории» можно отнести достаточно представительное в 20–30-е годы направление НОТ и более современное направление, объединяющее большой круг проблем под названием «организационное поведение». Положительную оценку второго направления можно найти в работах К. Роджерса, интересы которого в большей мере всегда были связаны с психотерапевтической проблематикой.

Особое внимание в ряду перечисленных направлений привлекает подход В. Н. Мясищева, который, на наш взгляд, гениально предугадал перспективность такой науки, как эргономика. В последние годы успешно развивается макроэргономика – неклассическая комплексная наука о трудовой деятельности человека. К обоим названиям очень близки греческие термины, которые использовал в своих научных исследованиях В. Н. Мясищев еще в 1921 г. – «эргология» и «эрготехника».

Не имея возможности дать развернутый анализ всех названных направлений, попытавшихся междисциплинарными способами решать научные проблемы, выскажем несколько обобщенных замечаний, отражающих нашу авторскую позицию по обсуждаемому вопросу:

1) сложность и масштабность проблем, выдвигаемых современной социокультурной ситуацией,

¹ Перечислены те области, которые преподаются в качестве учебных дисциплин в высшей профессиональной школе.

переросла возможность их решения путем обращения к «чистым» научным областям (экономике или психологии) или даже сложившимся на стыке двух наук (экономическая психология, управленческая психология, промышленная социальная психология и др.);

- 2) очевидно, наступает время, благоприятное для тройного синтеза научных областей знания (в качестве примера назовем назревшую необходимость синтеза экологии, экономики и психологии; экономики, психологии и юриспруденции; экономики, психологии и этики; экономики, психологии и культурологии) (Криулин, Криулина, 2005);
- 3) вслед за Н. Г. Алексеевым и В. К. Зарецким (Алексеев, Зарецкий, 1989) мы считаем, что данные виды синтеза следует рассматривать лишь как концептуальные конструкции для решения конкретных задач современности, но не как новые области научного знания или направления исследования;
- 4) по нашему глубокому убеждению, областью научного знания и практической деятельности, имеющей основания претендовать на решение многих актуальных прикладных задач, является макроэргономика.

Макроэргономическая модель рабочего пространства менеджера и его профессиональной культуры

Если подходить к современным проблемам с позиций макроэргономики, то для их решения можно предложить две модели – *рабочего пространства специалиста и его профессиональной культуры*.

Макроэргономическая модель образовательного пространства для высшей педагогической школы была разработана в 1995 г. и применена для решения проблем психологической подготовки учителя (Криулина, 2003). Впоследствии она была продуктивно использована другими специалистами Курского региона для решения проблем, связанных со спецификой трудовой деятельности педагога-психолога и педагогов дополнительного образования в дошкольном образовательном учреждении, учителей технологии и педагога-психолога в средней школе, педагогов и мастеров производственного обучения в учреждении начального образования, а также преподавателей средних специальных учебных заведений.

Мы предлагаем расширить область применения этой модели, так как, по нашему мнению, она приемлема для решения многих проблем, возникающих в работе специалистов разного профиля. В частности, ее с полным основанием можно применить к профессиональной деятельности современных российских менеджеров, занятых в социальной сфере, а также к решению задач их профессиональной подготовки. Аргументацией

в пользу такого заключения служит принадлежность профессии педагога и профессии менеджера к одному и тому же типу – «человек–человек» (по классификации Е. А. Климова).

Модель рабочего пространства менеджера может быть представлена как «единораздельная целостность» (по А. Ф. Лосеву), состоящая из четырех компонентов: искусственной рабочей среды, информационной среды, социальной среды и внутренней среды всех участников производственного процесса. Так же как в образовании, компоненты рабочего пространства могут совершенствоваться с ориентацией на два обобщенных критерия: эстетичность их формы – критерий, принятый в дизайнерском творчестве; функциональный комфорт персонала организации – критерий, используемый в эргономических разработках.

Обозначим круг проблем, изучаемых будущими менеджерами в процессе их профессиональной подготовки, для усвоения и последующего практического применения которых данная модель могла бы оказаться полезной. В первую очередь, к их числу можно отнести проблему организационных изменений, анализируемую в таких дисциплинах, предусмотренных федеральным образовательным стандартом, как: «Теория организаций», «Организационное поведение», «Управление персоналом», «Исследование систем управления», «Менеджмент».

Являясь общей для всех названных дисциплин, проблема организационных изменений в каждой из них рассматривается под своим углом зрения. На наш взгляд, целостный подход может обеспечить применение модели рабочего пространства. Тогда большой объем информации, подлежащий освоению студентами, легко представить в упорядоченном виде, логически соотнося его с компонентами этого пространства. Изменения искусственной рабочей среды – разработка дизайна рабочих помещений и рабочих мест; информационной среды – компьютеризация рабочих мест; социальной среды – элиминирование конфликтных отношений, повышение уровня зрелости рабочих групп; внутренней среды персонала организации – его профессиональный и нравственный рост.

Аналогичным образом решается проблема сбоев в функционировании организации. Целесообразно анализировать существующие сбои, относя их к той или иной среде рабочего пространства: технические и технологические неполадки – к искусственной рабочей среде; нарушения в потоках информации и коммуникативных сетях – к информационной среде; вертикальные, горизонтальные и смешанные конфликты – к социальной среде; переживаемые персоналом неблагоприятные функциональные состояния (стресс, утомление, «выгорание») – к внутренней среде. В интегрированном виде они будут во всей полноте рассматриваться как система организационных сбоев.

Как единораздельная целостность может быть представлена и макроэргономическая модель профессиональной культуры специалиста, компонентами которой являются: культура познания; культура труда; культура общения; культура самосовершенствования. Общим для них элементом является культура рефлексии. Становлению этого компонента в процессе профессиональной подготовки менеджеров должно придаваться первостепенное значение. По мнению специалистов, именно рефлексивная культура может обеспечить безопасность деятельности профессионала в современных условиях (Иванов, Смолянинов, Филиппова, 2003).

Сейчас Россия, как никогда ранее, нуждается в активных, конкурентоспособных, высококвалифицированных выпускниках вузов. Один из шести методологических принципов концепции образования современного менеджера Российской Федерации фиксирует данный социальный заказ следующим образом: «Формирование потенциала эффективного менеджера». Выполняя его, следует помнить, что предметом труда представителей этой профессии являются люди, а не объекты. Именно поэтому целесообразно предоставить будущим менеджерам исчерпывающую информацию о внутренних регуляторах активности человека. Для менеджера это особенно важно потому, что он заинтересован в оптимизации как своего поведения, так и поведения персонала, а также в эффективной деятельности всей организации в целом. Как замечает Ю. Д. Красовский, руководитель и сотрудники его подразделения вынуждены в критические моменты своей организационной деятельности включаться в процесс рефлексивного управления собственным поведением. При этом он подчеркивает, что рефлексия – «это не самокопание, а активные действия, попытка сконструировать свое организационное поведение по-новому, на основе собственного мысленного эксперимента» (Красовский, 1999, С. 433).

Несмотря на то, что применение внешних средств регуляции (стимулирования в широком смысле) не всегда обеспечивает нужную менеджеру эффективность собственного поведения и деятельности персонала организации, на практике продолжают пользоваться именно этой системой. Такие же рекомендации предлагают разного рода справочники для менеджеров, игнорируя множество внутренних средств регуляции управленческого труда. К этому множеству можно отнести, по крайней мере, четыре его подмножества – психологические, этические, правовые и этнические регуляторы активности человека. Роль последних трех видов внутренней регуляции поведения человека постоянно возрастает.

Возрастание роли *правовых регуляторов* обусловлено криминализацией сферы предпринимательства. Коренной особенностью современной

социокультурной ситуации становится плюрализм форм управленческого поведения, среди которых мы нередко встречаем не только асоциальные, но и антисоциальные формы, связанные с управлением хорошо организованными группами, занимающимися экономически преступной деятельностью довольно крупных масштабов. В связи с этим возникает достаточно широкий круг актуальных вопросов: как преломляются такие формы поведения в профессиональном сознании разных менеджеров; деформируется ли профессиональное самосознание менеджера при его переходе к экономически преступным видам хозяйственной деятельности; каковы пути и средства становления и коррекции самосознания менеджера, осуществляющего противоправную деятельность и другие.

К сожалению, названный круг проблем крайне редко является предметом специального научного исследования. Вместе с тем постановка этих вопросов перед будущими менеджерами поможет им более полно осознать ту реальную жизнь, в которой им предстоит применять полученные знания, представить многообразие видов правовой регуляции. Известно, что часть граждан знает правовые нормы, одобряет их, но одни люди применяют их в своем поведении, а другие – нет. Некоторые граждане, зная правовые нормы, при этом не одобряют их, но одни ориентируются на эти нормы в своем поведении, а другие – нет. Наконец, можно встретить и тех, кто, не зная норм, соблюдает или не соблюдает их в своем поведении. Из приведенного анализа ясно, что за двумя моделями поведения людей (законопослушное и противоправное) могут скрываться шесть разных способов их правовой регуляции.

Интерес к *этическим регуляторам* возрос в связи с возрождением православия на Руси и сменой представлений о работающем человеке. Если в начале XX в. поведением людей управлял стереотип под названием «экономический человек», то в середине столетия ему на смену пришла другая его трактовка – «технологический человек», сменившаяся в последней трети этого века новым стереотипом – «психологический человек». Наконец, в последней четверти XX в. появляется стереотип «этический человек». Как справедливо отметил Ю. Д. Красовский (Красовский, 1999), данные стереотипы, совмещаясь в сознании и поведении работника, создают четыре вида организационного поведения.

Их описание удобно представить в виде таблицы (см. таблицу 1), содержащей названия стереотипов, время их появления, их идейную основу, реализуемые в поведении ориентации и соответствующий им вид поведения. В указанном источнике информации нет идейной основы для стереотипа «этический человек». На наш взгляд, ему в полной мере соответствуют слова второй части известно-

Таблица 1
Стереотипы организационного поведения

Исторический стереотип	Время появления	Идейная основа	Вид поведения	Реализуемая ориентация
«Экономический человек»	Начало XX столетия	«Деньги решают все!»	Автономный	Свобода организационного маневра
«Технологический человек»	Середина XX столетия	«Новая техника – залог успеха!». «Без технологической дисциплины нельзя!»	Прессинговый	Подчиненность рабочим операциям во времени и пространстве
«Психологический человек»	Последняя треть XX столетия	«Без психологии нельзя!»	Мобилизационный	Психологическая готовность к работе
«Этический человек»	Последняя четверть XX столетия	«Превыше всего – деньги, но превыше денег – честь!»	Ригористический	Подчинение служебному долгу

го девиза П. А. Столыпина: «Превыше всего – деньги, но превыше денег – честь!»

В связи с распадом СССР, обострением национального самосознания разных народов, а также с появлением многонациональных рабочих групп возросла роль этнических регуляторов. Долгие годы проблемами национальных особенностей психики и социального поведения людей официально ученые практически не занимались. Пробел в этой области заполняет содержательная работа А. Зимичева о теории и практике управления этносами: их создании, становлении и разрушении (Зимичев, 1999). В ней подробно анализируются биологические, социально-психологические и социальные цели жизнедеятельности людей. К социальным целям автор относит изобилие, добро, красоту, истину. Преломляясь в сознании индивидов, они становятся регуляторами этнического поведения.

Чтобы понять значимость этнических регуляторов, необходимо вспомнить известную теорию «национальной экономики» Ф. Листа, в которой обоснованно утверждается, что хозяйство каждой конкретной страны развивается по естественным законам, зависящим от ее истории, традиций и законодательства. Значимость концепции возрастает в условиях навязывания России якобы неизбежной необходимости ее интеграции в мировую экономическую систему, развивающуюся по законам западного мира. При этом любая попытка российского народа осознать свой истори-

ческий путь, в том числе и в области экономического развития, способы традиционной для России культурной и хозяйственной деятельности, желание оценить себя позитивно объявляется национализмом.

Если вспомнить сущностные характеристики патриотизма и национализма, обозначенные Н. С. Михалковым как различие между стремлением «быть лучше» и «быть лучше других», то становится ясно, что происходит искусственно навязываемое средствами массовой информации смешение этих принципиально различных понятий. Это важно для тех политиков и экономистов, которые разделяют идеи «вестернизации» российской культуры и экономики, сознательно маскируемые непринципиальным спором о двух моделях модернизации российского общества – «догоняющей» и «структурной» (Российскому предпринимателю..., 2001).

Раньше возможность становления российского самосознания растворялась в устойчивом понятии «советский народ», которое и на уровне индивидуального сознания, и на уровне общественного сознания играло роль внутреннего регулятора. В настоящее время множеством спекулятивных рассуждений обросло наиболее часто встречаемое понятие «евразийцы». Пожалуй, наиболее сильным контраргументом в споре по данному вопросу является обоснованное историческими фактами суждение Д. С. Лихачева о том, что «Русь естественнее было бы назвать Скандовизантией, нежели Евразией» (Лихачев, 1994, с. 7).

Примером учета национальных особенностей российского народа служит Столыпинская аграрная программа, которая предполагала создание крестьянских фермерских хозяйств на землях за Уралом. Разработчик и исполнитель этой программы, П. А. Столыпин отчетливо осознавал невозможность осуществления данной реформы в центральных районах России в силу общинных традиций землепользования. В результате осуществления реформ, по оценкам специалистов, коренное население России за этот период времени увеличилось на 31,2 млн человек; выросло производство сельскохозяйственной продукции; увеличился объем средств, затрачиваемых государством на образование и оборону.

История России богата и другими примерами, подтверждающими значимость национальных традиций для развития экономики. «Врастая» в сознание работающего человека, эти традиции превращаются во внутренний регулятор поведения народа. В качестве примера можно привести традиции художественно-ремесленной деятельности наших мастеров, живших в эпоху Петровских реформ. Как отмечают специалисты в области дизайна, «ремесленные технологические традиции являлись мощной составляющей традиционной культуры», что позволяло отечест-

венным мастерам перерабатывать европейские образцы ремесел на русский лад (Кондратьева, 1993, с. 8).

Очевидно, есть необходимость осознать особенности кустарных промыслов XIX столетия, постепенно превратившихся в самобытные отрасли промышленности. Именно благодаря этим промыслам совершенствовались национальные технологии обработки различных материалов (металла, дерева, глины, кожи и др.); орудия труда и инструменты передавались от мастера к ученикам, от поколения – к поколению. Знание этих фактов могло бы предостеречь от современного бездумного, а порой и бессмысленного копирования и внедрения в экономику и образование России множества новомодных западноевропейских и американских технологий. Нередко они вызывают у российских граждан естественную защитную реакцию отторжения.

К попыткам «вестернизации» российской экономики, культуры и быта нельзя относиться нейтрально, так как, проникая в индивидуальное и общественное сознание, укореняясь в нем, безобидные, на первый взгляд, воздействия могут изменить национальный менталитет, а впоследствии стать мощными бессознательными регуляторами поведения и деятельности человека.

Косвенное подтверждение данного вывода содержится в книге В. В. Овчинникова «Сакура и дуб», обобщающей размышления автора о национальных традициях японской культуры. «Коллективное любование природой, письменность, неотличимая от рисования, стихосложение, смыкающееся с каллиграфией, – все эти традиции доньше сохраняют свою силу, свое несомненное влияние на национальную психологию японцев» (Овчинников, 1987, с. 17–18).

Взгляды журналиста, как представляется, хорошо согласуются с установленным этнопсихологами научным фактом о зависимости феномена японского экономического чуда от национальных черт характера народа. С известной долей осторожности можно предположить наличие такой зависимости и для других народов.

Упомянутые Овчинниковым другие японские традиции положены нами в основу упражнения, согласно которому будущим менеджерам предлагается составить таблицу сравнительного анализа японских и русских культурных традиций с указанием конкретного влияния, оказываемого ими на национальную психологию каждого народа. Разрешается варьировать задание, используя для сравнительного анализа культурные традиции любого другого народа. Это способствует накоплению студентами дополнительных знаний, имеющих бесценное значение для практической работы в многонациональных организациях, в установлении деловых контактов с зарубежными партнерами.

Наибольший интерес для характеристики психологических регуляторов деятельности представляет классификация, разработанная Е. А. Климовым (Климов, 1997). В ней выделяется три группы психологических регуляторов труда: отображение объектов труда; отображение самого субъекта (или профессиональное самосознание); надситуативные регуляторы. Термин «надситуативный» означает, что данный вид регуляции в одних случаях осуществляется вопреки наличной ситуации, что позволяет человеку быть выше обстоятельств, а в других – за ее пределами. Во втором случае регулятор, возникший в одних обстоятельствах, продолжает управлять поведением человека, хотя обстоятельства уже изменились.

По мнению Е. А. Климова, профессиональное самосознание, связанное с положительным эмоциональным отношением к делу, – важный критерий подготовленности специалиста. В этом высказывании речь идет о комбинации регуляторов, являющихся отображениями самого субъекта, с двумя надситуативными регуляторами – характером и эмоциями.

Для каждого конкретного специалиста выделенные и описанные четыре подмножества внутренних регуляторов организационного поведения могут быть полезны и найдут применение в профессиональной подготовке и переподготовке персонала – при его аттестации, в процессе формирования резерва руководящего состава, в диагностической и коррекционной работе с сотрудниками предприятий и организаций.

Опыт профессиональной подготовки менеджеров на экономических факультетах вузов г. Курска

Рассмотрим теперь более подробно специфику профессиональной подготовки менеджеров, обучающихся на экономических факультетах разных высших учебных заведений г. Курска, в том числе в Курском государственном университете, обусловленную предшествующим анализом системы внутренних регуляторов организационного поведения. Как показывает опыт, ориентироваться в обучении только на одно конкретное подмножество этой системы нецелесообразно, так как в реальных жизненных ситуациях все виды регуляторов действуют одновременно в силу целостности сознания человека.

Благодаря средствам массовой информации, в сознании многих будущих менеджеров (о чем свидетельствуют проведенные опросы студентов) укоренилась мысль о том, что допустимо накопление первичного капитала любыми дозволенными и недозволенными способами. При этом свою точку зрения они обосновывают ссылкой на аналогичные процессы, происходившие на заре становления капитализма в западных странах. Воз-

никает необходимость разрушить или хотя бы «расшатать» подобную ошибочную точку зрения.

Закрепить в сознании будущих менеджеров иное представление помогают факты из истории становления предпринимательства в России. Глубокий анализ этого вопроса содержится в работе Е. И. Чивилихина «Ресурсы молодого предпринимательства». Автор утверждает, что предпринимательство в России возникло вместе с государственностью. Предметом удивления для многих студентов служат выводы ученого о том, что:

1. Русские предприниматели в массе своей были выходцами из «самых глубинных народных пластов», т. е. крепостных, пастухов, наемных ткачей.
2. От западных предпринимателей, ориентированных на «золотого тельца», их выгодно отличали духовно-нравственные ценности, базирующиеся на этических постулатах православия; высшим наслаждением для них был труд, а не богатство: «Лишнее не бери, карман не дери, души не губи» (цит. по: Российскому предпринимательству..., 2001, с. 3).

Это еще одно доказательство, того что «человек этический» как социальная ориентация появился в России не в последней четверти XX столетия, а в его начале. Возможно, данное обстоятельство сыграло не последнюю роль в экономическом взлете 1913 г., когда Россия вошла в пятерку ведущих держав мира. Необходимо знакомить будущих менеджеров с качествами лучших представителей отечественного предпринимательства. В ином случае образ предпринимателя будет складываться в их сознании на основе негативной информации, содержащейся в анекдотах и фильмах о «новых русских», их нормах поведения.

Длительное существование российского образования без православия привело к частичному, а у некоторых граждан России – и полному забвению десяти христианских заповедей, для восстановления которых требуется специальная работа. На наш взгляд, эти заповеди, усвоенные в раннем возрасте, практически не забываются и также играют роль внутренних регуляторов социального поведения и активности личности. Соответственно, их забвение может привести к асоциальной активности и асоциальному поведению.

Особый интерес и удивление, сродни небольшому открытию, у некоторых студентов вызывает знакомство с толкованием восьмой заповеди – «Не укради». Краткая по форме, она предстает очень емкой по содержанию, так как в комментарии к этой заповеди содержится пояснение о том, что ее нарушение связано не только с воровством как похищением чужой вещи, но и с целым рядом других неблагоприятных действий. В их числе – грабеж, святотатство, мздоимство (взяточничество), тунеядство, лихоимство и обман, т. е. все то,

что позволяет разными способами отнять собственность у другого человека.

Будущие менеджеры не изучают возрастную психологию, поэтому целесообразно познакомить их с двумя правилами, позволяющими устанавливать оптимальную дистанцию в общении матери с младенцем. При незначительном изменении эти два правила могут применяться гораздо шире – и в общении двух взрослых людей, и во взаимодействии разных народов. Мы приводим эти правила почти в той же формулировке, в которой они даны в «Популярной психологии для родителей». Минимальные изменения текста, обеспечивающие расширительное толкование этих правил, заключены в скобки.

Первое правило зафиксировано в древнеиндийских Ведах: «Дитя (любой человек, любой народ) – гость в доме (на Земле). Его можно любить и уважать, но властвовать над ним нельзя, ибо оно (он) принадлежит жизни».

Второе правило: «Младенец (любой человек, любой народ) пришел в этот мир не для того, чтобы соответствовать ожиданиям своих родителей (других людей, других народов). У каждого – свой путь в жизни» (Популярная психология для родителей, 1988, с. 57).

Возвращению к истокам российского народа способствует также повседневная забота о чистоте родного языка, напоминание о недопустимости его чрезмерного «засорения» иностранными терминами – такими как «имидж», «консенсус», «стагнация» и др. Свободное владение богатством родного языка невозможно без достаточной тренировки. В связи с этим в профессиональную подготовку менеджеров включены элементы речевого тренинга в виде специальных заданий, психотехнических игр и упражнений.

Например, игре «Конкурс ораторов» предшествует задание «Выбор конкурсантов», согласно которому необходимо выбрать для участия в предстоящем конкурсе представителей от каждой группы, а потом составить их словесный портрет. Некоторые студенты испытывают существенные трудности, так как не могут отыскать 5–7 прилагательных, характеризующих индивидуальные качества своего сокурсника. Есть о чем задуматься, так как, по подсчетам специалистов, в русском языке содержится полторы тысячи слов, с помощью которых можно описать качества человека.

Игра «Конкурс ораторов» может проводиться по заданию преподавателя, предлагающего тему выступления, либо в свободном режиме, когда тему выбирает сам оратор или группа. В обоих случаях редко кто из студентов способен свыше трех минут произносить интересное для слушателей сообщение. Среди называемых причин на первом месте оказываются бедность словарного запаса и неспособность употребить адекватные слова по заданной теме.

Сила регулирующего воздействия слова очень велика, поэтому менеджер должен в совершенстве владеть своей речью, вступая в общение с подчиненными, отдавая приказы, распоряжения, команды. Желательно, чтобы будущие менеджеры получили представление о многообразии имеющихся в их распоряжении возможностей для формулирования одной и той же конкретной мысли. В этом плане полезны упражнения «Комплименты», «Словарь прозвищ», анализ всех подтекстов, содержащихся в коротком высказывании, например: «Дайте мне стакан чая» и т. д.

Аналитическое рассмотрение и овладение подтекстами приведенной фразы требует обращения к таким философским категориям, как «форма» (в данном случае высказывание из четырех слов) и «содержание» (смысловые подтексты). Каждому студенту предлагается самостоятельно выявить все имеющиеся подтексты (в данном высказывании их пять) и на каждую просьбу сформулировать ответ, показывающий, что смысл просьбы понят. Только такая кропотливая работа приводит к глубокому осознанию того, что представляет собой взаимопонимание между партнерами. Однако лишь теоретического знания здесь явно недостаточно.

Более тщательный анализ предполагает описание пяти разных форм поведения человека, к которому обратились с подобной просьбой. Студентам предлагается дать развернутое объяснение, почему в одних случаях просьба выполняется, в других – выполняется в неэтичной для партнера форме, а иногда – не выполняется вообще. Данная работа позволяет студентам осознать, что субъективный смысл высказываний партнера, понятый, или совсем непонятый, или не совсем понятый, также играет роль внутреннего психологического регулятора нашего поведения. Если партнеры стремятся к взаимопониманию, то они должны обладать как умением говорить, так и способностью эмпатического слушания.

Междисциплинарный подход, используемый в профессиональной подготовке менеджеров, оправдал себя и при решении логических задач. Их значение в профессиональной подготовке обусловлено тем, что говорящий сначала должен хорошо продумать то, что собирается сказать. В этом плане интересен один исторический факт: с 1956 г. в наших школах перестали преподавать логику и психологию. Специалистам известно, что слабость логического мышления – один из факторов, повышающих внушаемость человека.

С диагностической точки зрения логические задачи можно рассматривать как тестовое задание, результаты выполнения которого дают студентам представление об их интеллектуальных

возможностях. При этом важно обозначить перспективу их совершенствования и предложить конкретные способы.

В плане приобретения навыков коллективной работы данные задания можно варьировать, предлагая студентам выполнить их индивидуально, объединившись парами или при участии всех присутствующих. Обсуждение предлагаемых способов решения полезно проводить с акцентом на трех видах мышления – словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного – которые в психологической литературе анализируются в рамках генетической классификации. При решении логических задач уместно показать на конкретных примерах, что и у взрослых людей в их работе может преобладать тот или иной вид мышления. Поэтому, чтобы убедить партнера в правильности или не правильности решения определенной задачи, необходимо применять разные варианты доказательства, отличающиеся по способу их представления.

Закрепить понимание будущими менеджерами специфики видов мышления помогают специальные упражнения: «Групповое придумывание рассказа» (словесно-логическое мышление), «Групповое рисование» (наглядно-образное мышление), «Сборка квадрата» (наглядно-действенное мышление). Сопровождение выполняемых упражнений видеозаписью позволяет затем многократно анализировать полученные кадры, обращаясь к широкому кругу проблем, имеющих место в профессиональной деятельности менеджера. Например, можно обсудить наличие лидеров в группе, их влияние на эффективность групповой работы (для этого фиксируется время и качество выполняемой работы), отношения между лидерами (если их несколько).

Информация, извлеченная из анализа выполняемых упражнений, является добротной основой для последующего восприятия теоретических сведений по тем же проблемам. Более глубокому их усвоению способствует поиск житейских формулировок (поговорки, крылатые выражения), которые также можно рассматривать в качестве особой разновидности внутренних регуляторов поведения. Например, истину о том, что взаимодействующая пара из двух лидеров является самой неэффективной, можно обосновывать теоретически, апеллируя к смыслу определения феномена лидерства как двустороннего процесса, в котором есть человек, желающий доминировать в группе, и те, кто помогает лидеру реализовать его стремления. В случае, когда в группе только два партнера, и оба испытывают желание стать лидерами, некому оказать им поддержку. Та же суть зафиксирована и в житейских высказываниях разных народов, например о двух медведях, не уживаю-

щихся в одной берлоге, или о двух горных козлах, неспособных разойтись на узкой горной тропинке.

Дальнейшее закрепление усвоенной информации о внутренних регуляторах поведения происходит при выполнении студентами домашних заданий, одно из которых заключается в подборе иллюстраций из художественных произведений. Благодаря образности их языка в работу включаются оба полушария головного мозга.

Завершая начатое в данной статье рассмотрение системы внутренних регуляторов поведения человека в контексте их использования в подготовке будущих менеджеров, выскажем следующее предположение. Возможно, описанная форма профессиональной подготовки будет способствовать не только «формированию потенциала эффективного менеджера», но и в определенной мере профилактике аномии. Специалисты обозначают этим словом такое состояние общества, при котором заметная часть его членов не соблюдает единых социальных норм и предписаний, что, в свою очередь, приводит к разрушительному и саморазрушительному поведению людей.

Литература

- Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К.* Концептуальные основания синтеза знаний и методов в эргономическом обеспечении проектной деятельности // Методологические проблемы проектной деятельности в эргономике. Труды ВНИИТЭ. Серия «Эргономика». Вып. 37. М., 1989. С. 21–31.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
- Зимичев А. М.* Психология политической борьбы. СПб., 1993.
- Иванов Ф. Е., Смолянинов В. В., Филиппова Е. М.* Рефлексивная культура как основа преодоления критических ситуаций в профессиональной деятельности // Рефлексивные процессы и управления. 2003. Т. 3. № 2. С. 70–83.
- Кедров Б. М.* О методологических вопросах психологии (Часть вторая) // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 6.
- Кондратьева К. А.* Экология культуры и проблемы гуманизации дизайнерского проектирования: Автореф. дис. ... докт. искус. М., 1993.
- Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М., 1997.
- Красовский Ю. Д.* Организационное поведение: Учеб. пособие для вузов. М., 1999.
- Криулин В. А., Криулина А. А.* Самоменеджмент в культурологическом, экономическом и психологическом измерении: неклассический подход // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной

России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. М., 2005. С. 458–459.

Криулина А. А. Эргодизайн образовательного пространства. М., 2003.

Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Новый мир. 1994. № 8. С. 3–8.

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

Овчинников В. В. Сакура и дуб // Роман-газета. 1987. № 3.

Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как терапевт. М., 1993.

Популярная психология для родителей / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1988.

Российскому предпринимательству – 1000 лет: Характерные черты и особенности // Русь державная. 2001. № 2 (81). С. 3.

РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В. Е. Курочкина (Краснодар)

Профессиональное развитие личности: понятийный анализ

В последние годы в психологической науке возрос интерес к проблеме профессионального становления и развития личности, что связано с разработкой и внедрением личностного подхода при решении задач совершенствования, оптимизации различных структур деятельности, с усилением внимания к исследованиям в области психологии личности, ее жизненного и профессионального пути. Изучению проблем профессионального становления и развития личности посвящено большое количество исследований в зарубежной (Д. Сьюпер, Р. Хейвигхерст, Дж. Холланд и др.) и отечественной (В. А. Бодров, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков и др.) психологии.

В результате проведенного анализа литературы было выявлено отождествление содержания понятий «профессиональное становление человека», «профессиональное развитие личности», «развитие профессионализма». В решение этого вопроса наблюдаются следующие тенденции:

1. Профессиональное развитие личности отождествляется с профессиональным становлением. Так, профессиональное становление определяется как развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности (Зеер, 2003).
2. Профессиональное развитие личности рассматривается как содержание ступеней профессионального становления (Поваренков, 2002).
3. Профессиональное развитие личности трактуется как процесс, ориентированный на достижение высокого уровня профессионализма, соответствующего его нормативной модели (Маркова, 1996).

4. «Размыты» определения границ и содержания понятия «профессиональное развитие личности».

Описанная ситуация актуализирует потребность в дифференциации и уточнении рассмотренных понятий, определении их границ и содержания.

В широком, общенаучном смысле, развитие определяется как необратимое, направленное и закономерное изменение явлений и объектов (материальных и идеальных), в результате которого возникает их новое качественное состояние. В психологии под развитием понимаются качественные и количественные, прогрессивные и регрессивные необратимые изменения в психике человека. Становление рассматривается как приобретение психическим процессом новых признаков и форм в процессе развития. Понятие «становление» по содержанию уже понятия «развитие», выступает как его внутренний компонент. При таком подходе развитие личности можно проследить через возникновение, становление и усложнение ее мотивационной сферы, системы ценностей, установок, образа «Я», самооценки и т. д.

Обратимся к рассмотрению содержания понятия «профессиональное развитие личности».

Дж. Сьюпер в качестве его центральной составляющей выделил Я-концепцию.

Э. Ф. Зеер обосновал четырехкомпонентную, профессионально обусловленную структуру личности, включающую: 1) профессиональную направленность (мотивы, ценностные ориентации, профессиональную позицию, социально-профессиональный статус); 2) профессиональную компетентность как совокупность профессиональных знаний и умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности; 3) профессионально важные качества; 4) профессионально значимые психофизиологические свойства (нейротизм, реактивность и др.) (Зеер, 2003).

Ю. П. Поваренков связывает профессиональное развитие личности с формированием профес-

сиональных способностей и мотивов и включает в психологическую характеристику профессионала также профессионально важные качества, профессиональный опыт как систему знаний, умений и привычек и профессиональное самосознание (Я-концепция, система самооценок и притязаний субъекта деятельности) (Поваренков, 2002).

Л. М. Митина рассматривает развитие таких «интегральных» характеристик субъекта, как личностная направленность (мотивационно-потребностная сфера с ведущим мотивом самоактуализации), деятельность и коммуникативная компетентность (знания, умения, навыки, а также способы их реализации в деятельности и общении), эмоциональная гибкость. В качестве фундаментального условия профессионального развития личности она выделяет переход на более высокий уровень профессионального самосознания (Митина, 2004).

В работах А. К. Марковой становление профессионала анализируется через достижение профессионализма, в структуре которого выделяются две сферы: (1) мотивационная (профессиональные мотивы, ценностные ориентации, позиции, притязания и др.) и (2) операциональная (профессионально важные качества и способности, сознание и самосознание – самооценка, позитивная Я-концепция – профессиональные мышление и творчество; технологическое обеспечение деятельности) (Маркова, 1996).

Таким образом, профессиональное развитие личности можно рассматривать как становление, интеграцию и реализацию в профессиональной деятельности профессионально важных личностных качеств и способностей, профессиональных мотивов, системы ценностей, профессионального самосознания, знаний, умений, навыков, позволяющих специалисту эффективно осуществлять деятельность. Оно представляет собой динамический и непрерывный процесс самопроектирования, детерминированный способностью специалиста превращать собственную деятельность в предмет практического преобразования.

Профессиональное развитие личности педагога

В данном исследовании профессиональное развитие личности рассматривается на примере педагогической профессии.

Анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых позволил выделить структурные компоненты профессионального развития личности педагога:

- надситуативный уровень исследования профессиональных ситуаций;
- профессионально важные личностные качества и способности (перцептивные, рефлексивные,

гностические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные);

- профессиональные мотивы (мотивы достижения, социального сотрудничества, личностного и профессионального развития, саморазвития и самореализации);
- профессиональную направленность;
- профессиональное самосознание (Я-концепции, критерии самооценки субъекта деятельности);
- удовлетворенность профессией.

Исследователи (Митина 2004; Кашапов, 2000) выделяют две модели профессионального развития личности: адаптивную и активную.

Следуя *адаптивной модели*, педагог ориентируется на выполнение заданных профессиональных предписаний и нормативных требований, не осознавая при этом мотивы и цели своих действий и используя стереотипные алгоритмы решения профессиональных задач. В этом случае педагог находится «внутри» самого профессионального труда и способен относиться лишь к отдельным его фрагментам, а не к труду в целом. Адаптивное поведение характеризуется С. Л. Рубинштейном как первый способ жизни.

Реализация *активной модели* связана со способностью педагога увидеть свой профессиональный труд в целом, отразить его, соотнести затруднения учащихся с недочетами в своей работе, осознать свои потенциальные возможности и перспективы, необходимость профессионального и личностного саморазвития. Педагог воспринимает и оценивает собственную деятельность в инновационном, творческом контексте, способен преодолевать стереотипы деятельности и мышления, изменять свои установки, отношения, стратегию и тактику деятельности.

По мнению Л. М. Митиной, о профессиональном развитии можно говорить лишь в тех случаях, когда педагог осознает свое место в учебном процессе, ответственность за все, что происходит с ним, его учащимися, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, целенаправленно проектируя свою профессиональную деятельность и развитие (Митина, 2004).

Активная модель профессионального развития предполагает наличие у педагога развитых рефлексивных и прогностических способностей.

Анализ отечественных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследуется в четырех аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном и интеллектуальном. На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии направлены работы Г. П. Щедровицкого, В. В. Рубцова, А. А. Тюкова и др. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней (Щедровицкий,

1994). Развитие кооперативного аспекта рефлексии обеспечивает, в частности, проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное – интеграции их действий.

Специфика коммуникативного аспекта профессиональной деятельности раскрыта в исследованиях Н. И. Гуткиной, И. Е. Берлянд, К. Е. Данилина, А. В. Петровского, Л. А. Петровской, А. А. Бодалева и др. Рефлексия рассматривается в них как существенная составляющая общения и межличностного восприятия, обеспечивающая формирование представлений о внутреннем мире другого человека и причинах его действий и поступков.

Экспериментальному исследованию личностного аспекта рефлексии посвящены работы И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, Н. И. Гуткиной, Е. Р. Новиковой, А. Б. Холмогоровой, В. К. Зарецкого и др. Характерным для большинства из них является понимание рефлексии как процесса самопознания личности, осмысления ею своих поступков и образа собственного «Я» (Семенов, Степанов, Ладенко, 1990).

Исследование интеллектуального аспекта рефлексии осуществляется в русле изучения когнитивных процессов (А. З. Зак, Н. Г. Алексеев, Л. Ф. Берцфаи, Л. Л. Гурова, В. В. Давыдов и др.). Так, В. В. Давыдов определяет рефлексия как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия». Н. Г. Алексеев и Э. Г. Юдин трактуют рефлексия как осознание индивидом средств, используемых при решении поставленной задачи.

Рефлексивные способности педагога включают умения: анализировать и оценивать образ своего «Я», собственные знания о педагогической деятельности и способы ее осуществления; на основе самопонимания регулировать свое поведение и деятельность; понимать индивидуальные особенности учащихся и причины их поступков; вставать в позицию школьников и с этой точки зрения оценить себя; рассматривать затруднения учащихся как результат недочетов в своей работе. Рефлексивные способности непосредственно связаны с самосознанием педагога – основным психологическим условием его профессионального развития.

По мнению Ю. Н. Кулюткина, рефлексивные процессы пронизывают профессиональную деятельность педагога; они проявляются в ситуации непосредственного взаимодействия с учащимися, в процессе проектирования их учебной деятельности, на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта (Кулюткин, 1985).

Анализируя причины высоких достижений в деятельности педагога, российские ученые Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина,

Е. К. Осипова, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская подчеркивают решающую роль его прогностической способности. Так, А. К. Маркова рассматривает прогнозирование как существенный элемент профессиональной компетентности педагога (Маркова, 1996). В исследованиях М. М. Кашапова прогнозирование оценивается как важная характеристика надситуативного уровня педагогического мышления (Кашапов, 2000). Данные, полученные исследователями, свидетельствуют о том, что многочисленные трудности, с которыми сталкиваются как молодые, так и опытные педагоги, зачастую связаны с невысоким уровнем способности предвидеть результаты педагогических воздействий, определять «зону ближайшего развития учащихся», эффективно реагировать на неожиданные изменения условий учебно-воспитательного процесса (Кулюткин, 1985). Вместе с тем проблема прогнозирования в педагогической деятельности специально практически не изучалась, за исключением прогнозирования учебных процессов и ситуаций у студентов педагогических вузов (Регуш, 2003) и особенностей прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления (И. В. Серафимович).

Согласно Л. А. Регуш, результатом познавательной прогностической деятельности является «отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы» (Регуш, 2003, с.18). Прогностическая способность определяется как «совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющая успешность прогнозирования в любой деятельности» (там же, с. 159).

Прогностические способности проявляются в прогнозировании педагогом возможных результатов и хода учебного процесса, затруднений учащихся при усвоении материала, последствий различных педагогических воздействий и оценочной деятельности, уровня и возможности развития отдельного учащегося на основе всесторонних знаний о нем, а также собственного саморазвития и т. д. Реализация педагогом коммуникативной функции также предполагает наличие прогностических способностей. На основе изучения коллектива и отдельных учащихся, а также с учетом своих возможностей он прогнозирует ход предстоящего взаимодействия, возможные изменения в его структуре и направленности, результат общения.

Соотнесение рефлексивных и прогностических способностей с профессионально важными качествами педагога приводит к необходимости определения их роли в структуре профессионального развития личности в качестве интеграторов других свойств. Можно предположить, что целенаправленно организованное развитие рефлексивно-прогностических способностей выступает в качестве важного источника профессионального развития личности педагога.

Методы развития рефлексивных способностей

В настоящее время существует много методов актуализации и развития рефлексии. Наибольшую эффективность, с точки зрения организации процессов личностно-профессионального развития педагога, имеют игровые методы и рефлексивно-инновационные практикумы.

Особое внимание изучению роли организационно-деятельностных игр (ОДИ) в развитии образования уделяет Ю. В. Громыко. В качестве одного из типов ОДИ он выделяет образовательные игры с взрослыми и детьми, организованные таким образом, чтобы их результатом стало развитие участников игры, освоение новых научно нормированных способов и техник мышления, коммуникации, действия, самоопределения (Громыко, 1992). Основное отличие ОДИ от других игровых форм работы состоит в том, что все процедуры, связанные с вычленением проблем, формулированием гипотез, целеполаганием, принятием решений, не являются внешне заданными, а осуществляются самими их участниками.

Организационные принципы игрового обучения – создание ситуаций, вызывающих у игроков повышенный уровень мотивации к игровой деятельности, и «ломка профессиональных шаблонов деятельности» – позволяют добиваться высоких результатов обучения и развития участников в течение непродолжительного времени, что является основанием выбора ОДИ в качестве средства дополнительного профессионального образования педагогов. В процессе ОДИ происходит формирование и развитие мышления, опирающегося на анализ и рефлексия. При этом рефлексия касается не только средств и логических оснований мышления, но и профессиональной деятельности, следовательно, у педагога формируется мотивация на самоизменение и профессиональный рост.

К развивающим возможностям организационно-деятельностной игры также относят формирование у ее участников способности к прогнозированию. В ходе игры организаторами целенаправленно создаются условия для построения игроками прогнозов возможного будущего состояния исследуемого объекта, способов решения проблем. В ОДИ поддерживается активность игроков в выявлении вероятных причинно-следственных связей, выдвижении и обосновании различных гипотез. Участники игры прогнозируют перспективы развития явления, моделируют факторы, позволяющие управлять им.

Рассмотрим возможности *рефлексивно-инновационного практикума* как способа организации рефлексивной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях С. Ю. Степанова, И. В. Байера, Е. П. Варламовой,

О. В. Растянникова и др. рефлексивно-инновационный практикум рассматривается как методическое средство организации совместного творчества. В его основе лежит представление о развитии как разворачивании творческого процесса саморазвития. Это является одним из существенных отличий рефлексивно-инновационного практикума от традиционных лекционно-дидактических методов, характеризующихся субъект-объектными отношениями, заданностью целей, форм и содержания педагогического процесса, что снижает эффективность обучения, так как слушатели получают слабо адаптируемые системы ЗУНов, действенность которых непродолжительна в условиях быстро меняющихся общественных отношений (Растянников, Степанов, Ушаков, 2002).

Рефлексивно-инновационный практикум позволяет организовать рефлексивную среду, стимулирующую осмысление и переосмысление всех компонентов профессиональной деятельности. В качестве его преимущества можно выделить соотнесенность рефлексивно переживаемых событий с реальной педагогической практикой, что позволяет осуществить перенос полученного в процессе обучения опыта в профессиональную деятельность.

Для развития прогностических способностей педагога, помимо рассмотренной выше ОДИ, целесообразно использовать специально разработанный в этих целях Л. А. Регуш практикум. Он направлен на развитие действий, необходимых для осуществления прогнозирования: установление причинно-следственных связей, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование и т. д. В процессе осуществления практикума развиваются качества мышления, определяющие способность к прогнозированию: аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность и др.

Выдвинутое теоретическое предположение о том, что целенаправленно организованное развитие рефлексивно-прогностических способностей обеспечивает профессиональное развитие личности педагога, было проверено нами в экспериментальном исследовании.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 120 слушателей центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации, преподавателей системы среднего и высшего профессионального образования Кубанского госуниверситета. На первом этапе исследования для изучения профессионального развития личности педагогов использовались следующие диагностические методики: 1) разработанная на основе «Анкеты для изучения рефлек-

сивно-мыслительных качеств государственных служащих» (О. С. Анисимов) методика «Анкета для изучения рефлексии»; 2) «Опросник на выявление доминирующего уровня проблемности при решении педагогических задач» (М. М. Кашапов, Е. В. Дьяченко); 3) тест «Способность к прогнозированию» (Л. А. Регуш); 4) разработанная на основе «Карты самоотношения учителя к своим профессиональным позициям» (А. К. Маркова) методика «Я-реальное–Я-идеальное», предназначенная для исследования особенностей профессиональной Я-концепции на основе выявления расхождения между Я-реальным и Я-идеальным (по χ^2 Пирсона); 5) методика «Направленность личности» (В. Смекал, М. Кучер), позволяющая выявить личностную, деловую, коллективистскую направленность личности педагога; 6) опросник «Мотивация достижения» (А. Мехрабиан).

Все участвовавшие в исследовании педагоги были разделены на три группы, работавшие по программам, рассчитанным на 72 часа. Программа включала в себя ОДИ «Решение педагогических проблемных ситуаций», спецкурсы, рефлексивный и прогностический практикумы. В первой группе осуществлялось развитие рефлексивных способностей; во второй – прогностических; в третьей – и рефлексивных, и прогностических.

В начале и в конце эксперимента проводилось исследование педагогов по всем методикам, и осуществлялся анализ динамики показателей (использовался G-критерий знаков).

В первой группе в процессе формирующего эксперимента произошли статистически значимые изменения в развитии рефлексивных способностей – повысились их показатели; во второй группе возрос уровень прогнозирования; в третьей группе была выявлена положительная динамика в развитии рефлексии и прогнозирования. Во всех трех группах наблюдалось снижение процентного соотношения испытуемых с ситуативным и скорее ситуативным уровнями решения педагогических проблемных ситуаций и увеличение процентного соотношения испытуемых со скорее надситуативным и выраженным надситуативным уровнями.

Произошли изменения в профессиональной направленности личности педагогов в сторону значимого увеличения следующих показателей: личностной направленности – в первой и третьей группах; коммуникативной – во всех трех группах; деловой – во второй и третьей группах (см. таблицу 1).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что развитие личностной направленности в большей степени определяется рефлексивными способностями, деловой направленности – прогностическими, коммуникативной направленности – в равной степени рефлексивными и прогностическими.

Таблица 1

Динамика показателей личностно-профессионального развития педагогов в процессе формирующего эксперимента (средние значения)

Критерии личностно-профессионального развития	До формирования воздействия			После формирования воздействия		
	Группа № 1	Группа № 2	Группа № 3	Группа № 1	Группа № 2	Группа № 3
Рефлексия	17,4	17,6	16,9	23,2**	18,3	24,1**
Прогнозирование	23,9	24,2	23,6	24,3	31,6**	35,3**
Ситуативный, надситуативный уровни ППМ	14,6	15,2	14,4	18,8**	18,3**	19,4**
Проф. направленность:						
– личностная	32,2	33	32,9	38,1**	33,4	36,2*
– коммуникативная	25,2	26,1	25,9	28,4*	29,3*	28,9*
– деловая	32,8	32,2	33,2	31,9	35,1*	37,2*
Мотив, достижения	128,9	122,4	125,1	128,1	147,3**	169,2**
Различия между Я-реальным и Я-идеальным в профессиональной деятельности	49,4	53,8	47,3	74,8W	60,3 V	78,1 W

Примечание: Условные обозначения уровней значимости изменений по G-критерию знаков – * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Условные обозначения уровней значимости различий по χ^2 Пирсона: V – $p < 0,05$; W – $p < 0,01$.

кими. Выявлено также повышение показателей мотивации достижения в группах, в которых развивались прогностические и рефлексивно-прогностические способности.

При анализе динамики показателей профессиональной Я-концепции педагогов было отмечено увеличение различий (по χ^2 Пирсона) между Я-реальным и Я-идеальным. Если на первом этапе исследования статистически значимых различий между Я-реальным и Я-идеальным выявлено не было, то после формирующего эксперимента установлены данные различия во всех трех группах педагогов.

Таким образом, комплексное развитие рефлексивных и прогностических способностей в рамках специально организованного процесса повышения квалификации приводит к значимым изменениям всех показателей профессионального развития личности педагога. Развитие только рефлексивных или прогностических способностей приводит к значимому изменению отдельных показателей профессионального развития личности педагога.

Литература

- Громько Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. М., 1992.
 Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.–Екатеринбург, 2003.
 Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. СПб., 2000.

Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

Проблемы рефлексии / Отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск, 1987.

Растянников А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М., 2002.

Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003.

Семенов И. Н., Степанов С. Ю., Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск, 1990.

Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 4–21.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПОСЛЕВОЕННОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Е. О. Лазебная (Москва)

Постановка проблемы

Основными задачами современных медико-психологических реабилитационных мероприятий при оказании помощи тем профессионалам, которые подвергаются воздействию травматического психологического стресса, являются профилактика посттравматических стрессовых нарушений, их ранняя диагностика и коррекция в процессе посттравматической стрессовой адаптации (ПСА). Эти задачи преимущественно реализуются в до-травматическом периоде (*первичная профилактика*) и на начальных стадиях развития комплекса неблагоприятных посттравматических состояний после пребывания в травматической стрессовой ситуации (*вторичная профилактика*). Вместе с тем на более удаленных от момента психологической травматизации этапах посттравматической стрессовой адаптации, для которых характерно развитие хронических нарушений психического здоровья, в том числе посттравматического стрессового расстройства (ПТСР), должна реализовываться, в первую очередь, третичная профилактика, направленная на коррекцию нарушений социального функционирования профессионалов (Лазебная, 2006). Безусловно, при этом учитывается не только значение подобного подхода для конкретного субъекта профессиональной деятельности, но и его роль в сохранении стабильности и благополучия социальных сообществ. Известно, что развитие хронических посттравматических состояний на индивидуальном уровне способно радикально нарушить адаптационное равновесие в рамках целостной социальной системы (Лазебная, Зеленова, 1999).

В связи с этим особую актуальность, с точки зрения эффективности организации профилактических мероприятий, приобретает изучение психологических детерминант, обуславливающих успешность реабилитационного процесса на уда-

ленных от момента травматизации этапах посттравматической стрессовой адаптации. Впервые в практике отечественных и зарубежных исследований решение этой задачи реализуется в рамках проекта, разрабатываемого с 1992 г. в Институте психологии РАН¹. Его цель – изучение детерминант (психологических и ситуационных) успешности регуляции неравновесных постстрессовых состояний на поздних этапах ПСА у военнослужащих срочной службы-участников боевых действий в Афганистане.

С точки зрения системного подхода (Ломов, 1984), под адаптацией понимается процесс, развивающийся при взаимодействии двух или более открытых систем и направленный на восстановление нарушенного или утраченного в ходе взаимодействия системного равновесия их структурных компонентов (Бодров, 2006; Лазебная, Зеленова, 1999; Лазебная, 2002; Медведев, 2003; Реан, Кудашев, Баранов, 2002; Шапкин, Дикая, 1996). Результатом этого процесса может быть восстановление утраченного равновесия на новом уровне системного взаимодействия в связи с приобретением нового системного качества – адаптации. Однако в ряде случаев утраченное при взаимодействии равновесие системных компонентов не может быть восстановлено вследствие недостаточности ресурсов системы для преодоления возмущающего воздействия определенной интенсивности. Это проявляется в ослаблении системных связей между компонентами и, как следствие, утрате и видоизменении того комплекса качеств, которыми система обладала до вхождения в адаптационный процесс. Соответственно, ситуации системного взаимодействия при выраженной недостаточности ресурсов для преодоления напряжения, возникшего вследствие ослабления внутрисис-

¹ Проект поддержан фондом РГНФ, гранты №00-06-00218а; 04-06-00144а; 07-06-18015е.

темных межкомпонентных связей, для данной системы могут быть определены как стрессовые, а интенсивность испытываемого системой стресса будет определяться степенью рассогласования между имеющимися ресурсами совладания и интенсивностью предъявленных к системе адаптационных требований (Бодров, 2006).

С точки зрения взаимодействия систем «человек – окружающая среда», наиболее выраженная степень такого рассогласования характерна, прежде всего, для ситуаций, известных как *травматические стрессовые*. В этих ситуациях человек оказывается перед лицом гибели или серьезной угрозы для физической целостности организма, что приводит к разрушению ядерных структур Я-концепции личности, лежащих в основе смысловой регуляции поведения. Следствием глубокого вторжения травматической информации становится развитие выраженных дезадаптационных рассогласований на всех уровнях функционирования систем саморегуляции активности, обеспечивающих адаптацию, и в первую очередь – на ее психологическом уровне (Лазебная, 2002; Шапкин, Дикая, 1996).

Организация исследования

В рамках лонгитюдного исследования выявлялась динамика успешности послевоенного посттравматического адаптационного процесса у военнослужащих-участников боевых действий (пребывание в Афганистане: 1979–1989 гг.; I этап исследования: 1992–1997 гг., 121 чел.; II этап: 2000–2001 гг., 45 чел.) и ее связь с субъектными, личностными и индивидуально-психологическими компонентами психологического уровня регуляции процесса адаптации, а также с ситуационными факторами.

Изучались следующие компоненты психологического уровня регуляции ПСА: особенности организации ментального опыта ветеранов боевых действий в структурах Я-концепции (смысловой сфере, самооценке и самоотношении личности); характер локализации субъективного контроля; уровень личностной тревожности и склонности к агрессии; особенности волевой регуляции по Ю. Кулю (способность к «самоконтролю» и «саморегуляции» в процессе реализации действия). Исследовались также основные параметры когнитивно-стилевой организации познавательной активности (четыре основных стиля) и структура психологических защит. В качестве основного показателя уровня адаптированности военнослужащих на момент обследования и для оценки ситуационных переменных использовались результаты экспертной оценки с использованием шкалы функционирования «FS» структурированного клинического интервью SCID для DSM-III-R и данные самоотчета обследуемых.

Методики исследования

В исследовании применялся неоднократно описанный ранее (Зеленова, 2004; Лазебная, Зеленова, 1999; Лазебная, 2004) комплекс стандартных диагностических и психометрических методик, включая инструментальные методики для оценки выраженности когнитивно-стилевых особенностей: тесты Виткина, Гарднера – Колги, Струпа и Кагана (Холодная, 2004) и тест-опросник по изучению механизмов психологической защиты Life Style Index Р. Плутчика (в адаптации Гребенникова) (Романова, Гребенников, 1996).

Для определения успешности ПСА по одному из основных критериев адаптированности – уровню субъективной удовлетворенности результатами посттравматического адаптационного процесса (Лазебная, Зеленова, 1999; Реан, Кудашев, Баранов, 2002) – а также для субъективной оценки «цены» адаптации (ее тяжести, продолжительности и достигнутого уровня адаптированности) использовалась специально разработанная многокомпонентная шкала субъективной оценки «Успешность военной посттравматической адаптации» (УВПА) (Зеленова, 2006; Лазебная, 2006).

При анализе использовались стандартные статистические процедуры комплекса SPSS. Для определения вклада различных компонентов психологического уровня регуляции в обеспечение успешности посттравматического адаптационного процесса был осуществлен факторный анализ по методу главных компонент с поворотом факторных структур по принципу Varimax. В структуру факторной матрицы вошло 114 переменных, изучавшихся в данном исследовании. В результате оценки значимости факторов для окончательного анализа было решено оставить 17 значимых факторов, описывающих 68,88% общей дисперсии.

Результаты исследования

Полученная факторная структура представлена в таблицах 1–3. Факторы 1, 2 и 16 (суммарная дисперсия – 23,2%) объединили переменные, относящиеся к субъектно-личностному уровню регуляции ПСА (таблица 1).

В *первый значимый фактор* («субъективная тяжесть адаптации» – 10,64%), наряду с FS SCID, основным показателем успешности адаптации в данном исследовании, оказались включены также переменные, характеризующие интенсивность субъективных переживаний сложности и продолжительности адаптационного процесса в соотношении с субъективной оценкой достигнутого уровня адаптированности, т. е. «субъективную цену» адаптации. Вместе с тем в этот фактор не вошла интегральная субъективная оценка по шкале УВПА, отражающая переживание удовлетворенности достигнутыми результатами адаптации, хотя

именно субъективная удовлетворенность, как уже отмечалось, чаще всего используется в адаптационных исследованиях в качестве основного критерия адаптированности (Реан, Кудашев, Баранов, 2002). Эта оценка оказалась включена в самостоятельный 13-й фактор с обратной зависимостью с уровнем неосознаваемой защиты «отрицание» (подмена принятия окружающими вниманием с их стороны при перцептивной блокировке любых его негативных аспектов) и уровнем образования и с прямой – с самооценкой уровня здоровья по шкалам семантического дифференциала. Обращает на себя внимание противоречивая зависимость, объединившая в этом факторе такую переменную, как субъективная оценка активности по шкалам семантического дифференциала, и показатели, отражающие успешность процесса ПСА. Подробный анализ этого факта, проведенный М. Е. Зеленовой (Зеленова, 2006), показал, что субъективное ощущение повышенной активности не является достаточным основанием для заключения об уровне созидательной, кон-

структивной активности, обеспечивающей субъективный уровень реализации жизненных целей индивида. В первую очередь эта оценка связана с уровнем посттравматических психологических и психофизиологических проблем и свойственна именно устойчиво дезадаптированным ветеранам боевых действий.

Объединение во втором факторе («осмысленность жизни и уровень самосознания личности» – 9,63%) переменных, отражающих сформированность и качество основных ментальных регуляторов активности в структурах Я-концепции, свидетельствует о ведущей роли этих детерминант субъектного уровня, относящихся к мировоззренческим, духовным образованиям, в обеспечении успешного преодоления последствий травматизации и эффективного посттравматического функционирования (Зеленова, 2004). Необходимо также отметить, что в этот фактор в обратной зависимости вошла и такая переменная, как личностная тревожность: чем лучше организованы структуры смысла, чем выше и адекватнее

Таблица 1
Субъектно-личностные детерминанты успешности ПСА

Фактор 1. «Субъективная тяжесть успешности адаптационного процесса» – 10,64%			Фактор 2. «Осмысленность жизни и уровень самосознания личности» – 9,63%		
1	Индекс субъективной тяжести процесса адаптации	УВПА D 0,88	1	Осмысленность жизни	СЖО сумм. 0,95
2	Индекс субъективной длительности адаптации	УВПА T 0,88	2	Локус контроля «Я»	СЖО 4 0,89
3	Интегральный индекс успешности адаптации	УВПА I –0,85	3	Цели	СЖО 1 0,87
4	Длительность ПСА по параметру «здоровье»	УВПАзд2 0,84	4	Результат	СЖО 3 0,85
5	Тяжесть ПСА по параметру «здоровье»	УВПАзд1 0,81	5	Локус контроля «жизнь»	СЖО 5 0,84
6	Тяжесть ПСА по параметру «общение»	УВПАОб1 0,78	6	Процесс	СЖО 2 0,84
7	Тяжесть ПСА по параметру «досуг»	УВПАД1 0,76	7	Личностная тревожность	ЛТ –0,70
8	Длительность ПСА по параметру «досуг»	УВПАД2 0,75	8	Саморуководство	МИС 3 0,59
9	Достигнутый уровень ПСА по параметру «здоровье»	УВПАзд3 –0,73	9	Самоуверенность	МИС 2 0,59
10	Длительность ПСА по параметру «общение»	УВПАОб2 0,72	10	Самообвинение	МИС 9 –0,56
11	Индекс субъективно достигнутого уровня ПСА	УВПА L –0,64	11	Внутренняя конфликтность	МИС 8 –0,54
12	Оценка уровня функционирования	FS SCID –0,52	12	Самоценность	МИС 5 0,49
13	Самооценка активности по шкалам СД	СД актив. 0,50	13	Контроль над действием при планировании	НАКЕМП 2 0,46
14	Достигнутый уровень ПСА по параметру «общение»	УВПАОб3 –0,45	14	Диагноз ПТСР по SCID	ПТСР –0,32
			15	Самопривязанность	МИС 7 0,37
Фактор 13. «Субъективная удовлетворенность» – 3,07%			Фактор 16. «Самопрезентация» – 2,93%		
1	Защита «отрицание»	–0,71	1	Открытость	МИС 10,89
2	Индекс субъективной удовлетворенности	УВПА S 0,59	2	Самопривязанность	МИС 70,60
3	Уровень образования	–0,45			
4	Самооценка здоровья СД	0,42			

самооценка, тем ниже уровень тревоги. Со структурами смысла и самосознания в этом факторе также связан и один из мотивационных показателей по шкале Куля – «контроль над действием при планировании». Что касается таких параметров самоотношения личности, как «открытость» (шкала МИС 1) и «самопривязанность» (шкала МИС 7), которые отражают личностные тенденции к социально желательным формам поведения в сочетании с ограниченной способностью к самозменению, то они составили самостоятельный, значимый для успешности адаптационного процесса 16 фактор (см. таблицу 1).

Характеристики других изучавшихся личностных качеств (локализации субъективного контроля и агрессивности) составили четвертый («агрессия» – 6,49%) и шестой («интернальность» – 4,59%) факторы (см. таблицу 2). О негативном влиянии на успешность преодоления посттравматических проблем высокого уровня интернальной атрибуции ответственности на поздних этапах ПСА свидетельствуют и опубликованные ранее результаты сравнительного анализа выраженности этого признака в группах ветеранов, различающихся по характеру динамики ПСА (Лазебная, 2004). Известно, что непосредственно в травматической ситуации и сразу после нее интернальный контроль обеспечивает более успешную переработку травматического опыта и является фактором, препятствующим развитию ПТСР (Лазебная, 2002).

Что же касается агрессивности, то полученная факторная структура демонстрирует прямую связь выраженности признаков физической агрессивности, враждебности, аутоагрессии и др. с системой неосознаваемых психологических защит, что подтверждает наличие сложного психологического механизма, определяющего у жертв травматического стресса склонность к соверше-

Таблица 2
Личностные детерминанты успешности ПСА

Фактор 4. «Агрессия» – 6,49%			Фактор 6. «Интернальность» – 4,59%		
1	Индекс агрессивности BDHI	0,86	1.	Общая интернальность	0,92
2	Индекс враждебности BDHI	0,75	2.	Интернальность в семье	0,81
3	Физическая агрессия	0,74	3.	Интернальность в области неудач	0,76
4	Раздражение	0,72	4.	Интернальность в области достижений	0,72
5	Вербальная агрессия	0,70	5.	Интернальность межличностная	0,47
6	Косвенная агрессия	0,67			
7	Защита «замещение»	0,57			
8	Подозрительность	0,57			
9	Защита «проекция»	0,49			
10	Аутоагрессия (чувство вины)	0,42			

нию агрессивных актов поведения. В основном она зависит от процессов, которые происходят на нижележащих по отношению к сознанию уровнях психической и психофизиологической регуляции. Так, литературные данные (см. Лазебная, 2002) свидетельствуют, что вспышки раздражения и разрушительного гнева у страдающих ПТСР жертв травматического стресса в первую очередь связаны с нарушениями в психофизиологическом контуре регуляции и утратой способности к различению стимула. Данные сравнительного межгруппового анализа в нашем исследовании также показывают отсутствие выраженных различий между группами с разной динамикой ПСА (кроме некоторых показателей враждебности и аутоагрессивности) по уровню личностной склонности к физической агрессии, что вполне согласуется с выводами, сделанными в одном из первых исследований травматического стресса В. В. Знаковым.

Наконец, 31,36%, т. е. почти половину описываемой значимой дисперсии, составили факторы, объединившие переменные индивидуально-психологического уровня (когнитивно-стилевые характеристики познавательной активности) как детерминанты успешности ПСА. На первом месте по вкладу в нормализацию комплекса неравновесных посттравматических состояний оказался стиль «полезависимость/полenezависимость» (фактор 3 «скорость» и фактор 7 «качество»), что не противоречит имеющимся в литературе данным о регуляторном потенциале данного стиля в стрессогенных ситуациях (см. таблицу 3).

Далее необходимо отметить такой стиль, как «широта/узость диапазона эквивалентности» (таблица 4). Переменные, характеризующие данный стиль как в вербальной, так и в невербаль-

Таблица 3

Когнитивно-стилевые детерминанты успешности ПСА (стиль полезависимость/полenezависимость)

Фактор 3. «ПЗ-ПНЗ скорость» – 7,76%			Фактор 7. «ПЗ-ПНЗ качество» – 4,32%		
1	Количество нерешенных задач по тесту	0,94	1	Средняя ошибка поиска по тесту	0,90
2	Количество нерешенных задач в серии «А»	0,91	2	Средняя ошибка в серии «В»	0,87
3	Время поиска в серии «А»	0,91	3	Средняя ошибка в серии «А»	0,83
4	Время поиска в серии «В»	0,86			
5	Количество нерешенных задач в серии «В»	0,83	Фактор 17. «Обучаемость» – 2,78%		
6	Количество повторных предъявлений в серии «А»	0,78	1	Коэффициент обучаемости в тесте Виткина	0,80
7	Количество повторных предъявлений в целом	0,74	2	Самооценка по шкалам СД	0,66
8	Количество повторных предъявлений в серии «В»	0,64			

Таблица 4

Когнитивно-стилевые детерминанты успешности ПСА (стили «широта/узость диапазона эквивалентности», «импульсивность/рефлексивность» и «ригидность/гибкость познавательного контроля»)

Фактор 8. «ШДЭ – глобализм» – 3,51% (вербальная серия)			Фактор 9. «УДЭ – компартиментализация» – 3,38% (невербальная серия)		
1	Число групп > 1	0,86	1	Число групп = 1	0,91
2	Средний разброс V группы	0,86	2	Общее количество групп, включая = 1	0,87
3	Защита «регрессия»	0,62	3	Скорость чтения карты № 1 теста Струпа	0,76
4	Коэффициент категоризации	0,47			
Фактор 12. «УДЭ – компартиментализация» – 3,10% (вербальная серия)			Фактор 14. «ШДЭ – категоризация» – 3,06% (невербальная серия)		
1	Число групп = 1	0,85	1	Число групп > 1	0,82
2	Общее количество групп	0,81	2	Коэффициент категоризации	-0,61
3	Скорость чтения карты № 2 теста Струпа	-0,45	3	Коэффициент интеграции (t2/t1) теста Струпа	-0,49
			4	Средний разброс V группы	-0,40
Фактор 10. «Импульсивность» – 3,16%			Фактор 15. «Ригидность» – 2,97%		
1	Суммарная ошибка	0,82	1	Скорость чтения карты № 3 Струпа	0,86
2	Сумма t первого ответа	-0,51	2	Коэффициент интерференции (t3-t2)	0,86
			3	Соматическая заболеваемость	-0,45

ной сериях теста Гарднера–Колги, распределились по четырем значимым факторам. *Фактор 8* объединил показатели вербальной серии, характеризующие «глобализм» как категорию полюса широты диапазона эквивалентности (ШДЭ, группы объема больше 1, неопределенность критериев сортировки, значительный разброс в объемах групп). Причем эти показатели в данном факторе прямой зависимостью связаны с защитой «регрессия» (возвращение в сложных ситуациях к незрелым формам удовлетворения потребностей и поведения), что, безусловно, представляет интерес для анализа.

Фактор 14 включает переменные, характеризующие полюс категоризации, т. е. полюс собственно ШДЭ в невербальной серии теста (все группы больше 1, четкие критерии сортировки, минимальный разброс объема группы). К ним оказался присоединен и один из показателей стиля «ригидность/гибкость познавательного контроля» – низкий коэффициент интеграции теста Струпа (Холодная, 2004), отражающий высокий уровень интегрированности словесно-речевой и сенсорно-перцептивной форм опыта («не ригидность», а «интегрированность» когнитивного контро-

ля). Что касается полюса узкого диапазона эквивалентности (УДЭ), то по показателю количества единичных групп выраженность крайней формы аналитичности/компартиментализации как в невербальной, так и в вербальной сериях теста Гарднера – Колги отражают *факторы 9 и 12*. Интересно, что при этом в 9 (*невербальный*) фактор вошел и такой показатель, как скорость чтения простой словесной карты теста Струпа, а в 12 (*вербальный*) – скорость чтения простой цветной карты того же теста.

Стиль «импульсивность/рефлексивность» составил самостоятельный *10 фактор* («импульсивность» – быстрые и неточные), а собственно ригидность когнитивного контроля – *фактор 15*, причем в обратной зависимости с показателем, отражающим уровень соматической заболеваемости обследуемых по данным субъективного отчета (частоту жалоб на соматические проблемы со здоровьем).

В заключение необходимо отметить, что факторы жизненной ситуации, изучавшиеся в данном исследовании, в самостоятельные, значимые для процесса адаптации факторные структуры оказались не выделены, хотя из литературных источников известно, что ранее их роль в поддержании и восстановлении адаптационного равновесия (как непосредственно в травматической ситуации, так и в первые годы после нее) была гораздо более важной, чем роль психологических переменных (Лазебная, 2002).

Таким образом, проведенный факторный анализ позволяет сделать следующие *выводы*.

1. Психологические детерминанты – субъектные, личностные и индивидуально-психологические качества – играют ведущую, по сравнению с ситуационными переменными, роль в обеспечении успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации на удаленных от момента травматизации этапах.
2. Вклад различных структур психологического уровня регуляции в обеспечение посттравматического адаптационного равновесия на поздних этапах ПСА неравноценен по значимости: первое место в их иерархии принадлежит субъектным регуляторам активности, таким, как уровень и качество осмысленности жизни, самоотношения и самооценки, в том числе системной самооценки успешности реализации сложных адаптационных задач и «цены» полученного результата.
3. Индивидуальные когнитивно-стилевые особенности играют важную роль в психологической системе регуляции процесса ПСА и, прежде всего, стили «полезависимость/полenezависимость» и «широта /узость диапазона эквивалентности».
4. Неосознаваемые механизмы психологических защит являются неотъемлемым элементом регуляции посттравматических состояний

на поздних этапах ПСА, опосредуя проявления агрессивного поведения носителей травматического опыта (защиты «замещение» и «проекция»), влияние когнитивно-стилевых структур (защита «регрессия») и формирование чувства удовлетворенности посттравматическим существованием (защита «отрицание»).

Литература

Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006.

Зеленова М. Е. Роль «Я-концепции» в постстрессовой адаптации участников боевых действий // Психология психических состояний: Сб. ст. Вып. 5 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2004. С. 470–483.

Зеленова М. Е. Активность в структуре факторов преодоления негативных последствий военной травмы у ветеранов боевых действий в Афганистане // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (1–2 февраля 2006 г.). М., 2006. С. 84–94.

Лазебная Е. О. Посттравматическая стрессовая адаптация как системный процесс // Современная психология: состояние и перспективы исследований: Материалы юбилейной научной конференции ИПРАН, 28–29 января 2002 г. Ч. I. М., 2002. С. 83–95.

Лазебная Е. О. Субъектные факторы успешности посттравматической стрессовой адаптации участников боевых действий. Профессиональная

пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. М., 2004. С. 234–245.

Лазебная Е. О. Субъективная оценка успешности процесса посттравматической стрессовой адаптации. Психология психических состояний: Сборник статей. Вып. 6 / Под ред. А. О. Прохорова. Казань, 2006. С. 337–351.

Лазебная Е. О. Психологические детерминанты успешности посттравматического реабилитационного процесса у лиц опасных профессий // Медико-психологическая реабилитация лиц опасных профессий: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. М., 2006а. С. 133–135.

Лазебная Е. О., Зеленова М. Е. Военный травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №5. С. 62–74.

Медведев В. И. Адаптация человека. СПб., 2003.

Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. СПб., 2002.

Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996.

Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004.

Шапкин С. А., Дикая Л. Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегий адаптации // Психологический журнал. 1996. Т. 17. №1. С. 19–34.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ ТРАНСПОРТЕ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Т. И. Леженкина (Москва)

История разработки психологических проблем на железнодорожном транспорте

Использование психологических знаний в интересах практики началось на рубеже XX столетия, когда развитие общества и индустриальный прогресс заставили ученых обратиться к производственной и транспортной деятельности, обусловив тем самым зарождение новых научно-практических направлений психологии.

На железнодорожном транспорте России развитие психологических знаний началось в конце XIX–начале XX в. в среде железнодорожных инженеров-администраторов, таких как Д. И. Журавский, И. И. Рихтер и др. Видный отечественный деятель в области железнодорожного строительства и управления Д. И. Журавский в своих работах (Журавский, 1874, 1875) сформулировал систему правил-принципов, которыми следует, по его мнению, руководствоваться, чтобы стать хорошим ад-

министратором, или, как он выражается, «...чтобы осуществить идею хорошего администратора» (Журавский, 1875, с. 201). Своей целью он ставил выявление свойств личности, влияющих на успех деятельности техника и администратора. По сути, это означало проведение психологического анализа этих видов профессий и построение «психogramм» их типичных представителей. Управленческая деятельность, согласно Журавскому, вся пронизана задачами, решение которых требует учета психологических составляющих – способностей и мотивов людей, их готовности к труду, способов воздействия на служащих и управления их поведением, контроля и самоконтроля деятельности.

Другим примером систематизации вопросов, связанных с человеческим фактором и, в частности, проблем готовности к деятельности, служат работы И. И. Рихтера, которому принадлежит идея

создания «железнодорожной психологии» как нового направления техники безопасности железнодорожного движения (см. Носкова, 1985). К основным причинам «неустойчивости железнодорожной корпорации» он относит «отсутствие требований, определяющих квалификацию специалиста при приеме его на службу и смене должности» (Рихтер, 1895, с. 223). Правильная организация деятельности предприятия, по мнению автора, предполагает решение двух вопросов: «подбора потребного персонала и надлежащей организации самого производства» (там же, с. 239). Начав с анализа факторов надежности труда отдельных работников, он попытался их синтезировать, а затем знания об этой «единице» – работающем человеке – включил в более широкую концепцию, раскрывающую особенности деятельности всех служащих железной дороги как целостного организма (Рихтер, 1895).

Наряду с попытками систематизации вопросов управления персоналом, можно отметить ряд других направлений исследований (Климов, Носкова, 1992, с. 71):

- выбор степени разделения труда и форм кооперации (И. И. Бутаков);
- организация группового труда (Н. В. Левитский, Н. М. Дементьев, И. И. Бутаков);
- способы контроля над трудом персонала (Н. Г. Никушин, Д. И. Журавский, А. Мазаренко, А. Эрлих);
- использование различных форм поощрения и наказания субъектов труда (В. М. Дементьев, В. Фесенко, В. И. Михайловский, А. Г. Орлов, Э. Пентка);
- аттестация работников (Н. Мельников);
- производственные взаимоотношения рабочих с работодателями и администрацией.

Систематическое применение психологических знаний на железнодорожном транспорте начинается с 1925 г., когда при Народном Комиссариате путей сообщения А. И. Колодной была организована первая психофизиологическая лаборатория. Благодаря деятельности сотрудников лаборатории уже к 1929 г. была разработана общая схема профотбора, составлены психogramмы 20 транспортных профессий, сформулированы требования и противопоказания к приему в профтехшколы транспорта (Колодная, 1932). В дальнейшем филиалы лаборатории появились в Свердловске (под руководством А. П. Шушакова), в Ростове-на-Дону (под руководством М. П. Раснянского) и др. (Носкова, 1997, с. 168–169).

В лаборатории производилось изучение профессии диспетчера (анализ его работы и факторов утомления), паровозного машиниста, собран профессиографический материал, накоплен опыт изучения психофизиологических причин железнодорожных происшествий, ис-

следовано поведения машиниста в опасных ситуациях.

Консультационная работа велась по широкому кругу вопросов: исследование видимости стрелочных фонарей; выяснение психофизиологических членов паровозных бригад при ведении тяжелых составов; кататермометрия помещений диспетчеров; рационализация устройства и функционирования вокзалов; разработка чертежа профиля пути, предназначенного для машинистов; подготовка регистрационной карточки для лиц, связанных с движением поездов; составление инструкции для создания наглядной схемы составления воинских поездов и др.

Сотрудниками разрабатывались следующие исследовательские темы: типология машинистов-«происшестввенников» (влияние факторов, способствующих происшествиям и установление компенсирующих их моментов); воздействие социальных факторов на реактивную сферу специалистов (учет профессии, стажа, образования, социального происхождения, места рождения, возраста); сравнение различных видов глазомера; исследование мышечного тургора профессий физического труда и корреляция этих данных с результатами функциональной диагностики сердечно-сосудистой системы; установление стандартов антропометрических данных применительно к росту; выявление корреляции «пробы езды» со служебной оценкой числа и характера происшествий, а также данными тестирования технической грамотности паровозных машинистов; рационализация, с психофизиологической точки зрения, стола дежурного по станции; подготовка карточек учета профессиональной деятельности паровозного машиниста; исследование метеорологических факторов непосредственно в будке машиниста паровоза серий Э, ЭУ, С; составление обзорных работ по психогальванометрии и характерологии; разработка методики психотехнического обучения диспетчеров и другие (Гаврилюк, 1998, с. 33–34).

Железнодорожный транспорт стал пионером в области применения передовых методов профессионального обучения. А. П. Шушаковым еще в 1924 г. был сконструирован тренажер под названием «паровозная будка». Это была реальная паровозная кабина, располагавшаяся в помещении лаборатории и используемая для обучения машинистов и проверки их квалификации. С помощью технических приспособлений в ней имитировались ситуации, свойственные движению поезда на различных скоростях и профилях пути. Для усиления эффекта «реальной деятельности» с помощью кинотехники воспроизводились визуальные образы движущегося пути. Специальная запись регистрировала действия испытуемых, их ошибки, что способствовало ускорению обучения и повышению его эффективности (Шушаков, 1925). Кроме того, проводилась массовая работа:

лекции, беседы, публикации популярного характера в рабочей печати.

Большой вклад в психологическое изучение профессий внесли видные ученые-психотехники – И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, Ф. Р. Дунаевский, Н. Д. Левитов, К. Х. Кекчеев и др. Советские ученые сумели преодолеть в решении многих вопросов субъективизм западной психотехники.

К сожалению, в 30-е годы исследования в области психотехники в СССР были свернуты. На железнодорожном транспорте утвердились управленческие методы жесткого администрирования. Оценка кадров стала проводиться преимущественно по медицинским и психофизиологическим критериям в духе учения И. П. Павлова.

К концу 1950–началу 1960-х годов становится все более очевидной потребность практики в психологических знаниях и методах. В этих условиях психология вновь «возвращается» на транспорт, но в рамках другой, тогда только зарождавшейся отрасли психологической науки – инженерной психологии. В центре внимания оказались проблемы создания технических средств, устройств и систем, соответствующих психологическим возможностям человека, успешности и надежности процессов управления динамическими системами. Машинист стал рассматриваться в качестве важной составляющей движущего процесса, как человек-оператор, а многие другие проблемы были переформулированы в соответствии с принципами инженерно-психологической методологии.

О новом подъеме в развитии психологической службы на железнодорожном транспорте пишет в своей работе М. Ю. Гаврилюк (Гаврилюк, 1998). В начале 80-х годов, пытаясь повысить роль человеческого фактора в обеспечении безопасности движения поездов, Главк заказал специалистам ВНИИ железнодорожной гигиены научно-исследовательскую работу по определению критериев и методов профессионального психологического отбора машинистов магистральных локомотивов. В результате проведенной научно-исследовательской работы поставленная задача была решена. Но далее возникла сложность, заключающаяся в том, что указанные методики должны были быть реализованы современными техническими средствами, работающими в автоматическом режиме с высокой степенью надежности.

Аппаратурные методики психофизиологического исследования

В лаборатории психодиагностики Харьковского института инженеров железнодорожного транспорта (ХИИТе) совместно с сектором психофизиологии и профотбора ВНИИЖТа был разработан электронный прибор «Фильтр». Прибор представлял собой портативный диагностический комплекс на интегральных микросхемах с индика-

цией на светодиодных матрицах. Конструктивно он был выполнен в виде портфеля «дипломат»; его вес – 7 кг. Созданное устройство позволяло измерить частоту сердечных сокращений, электрическое сопротивление кожи, тремор, критическую частоту слияния световых мельканий, реакцию на движущийся объект, определить готовность человека к экстренному действию в условиях монотонии.

Измерение показателей по всем методикам проводилось автоматически. Встроенная в прибор микро-ЭВМ обрабатывала результаты измерений статистических параметров.

Специалисты Института провели экспертное исследование локомотивных бригад магистрального движения, совершивших проезд на запрещающие сигналы в депо Алма-Аты, Чу, Мотая Алма-Атинской железнодорожной дороги. Было установлено, что в 25% случаев причиной проезда являлась профессиональная психологическая непригодность машиниста, в 45% случаев – сочетание той или иной степени психофизиологической недостаточности с объективными и субъективными причинами (Гаврилюк, 1998, с. 6–8).

Внедрение профессионального отбора локомотивных бригад, а также производство технических средств для этой цели было определено Постановлениями Совета Министров СССР «О мерах по обеспечению безопасности движения на автомобильном и железнодорожном транспорте» (приказ МПС № 27Ц-1988 г. от 14.03.88 г. № 336), «О Программе технического перевооружения и модернизации железных дорог СССР в 1991–2000 годах» (приказ 32Ц-1990 г. от 11.11.90 г. № 1001), указаниями МПС «О введении профессионального отбора работников локомотивных бригад» (от 31.07.85 г. № 955у) (Нерсесян, 2005).

Среди вопросов, возникших при организации внедрения профотбора, по мнению руководителей дорог, наиболее важный – его законодательная обоснованность. Поэтому, кроме вышеназванных нормативных документов, включая Постановление Правительства, МПС и ЦК профсоюза, были разработаны «Межотраслевые методические рекомендации по психофизиологическому профессиональному отбору», утвержденные в 1978 г. Госкомтрудом СССР, ВЦСПС, Минздравом СССР.

Специалистов-психологов включили в штат локомотивных депо и ввели в состав врачебно-экспертной комиссии.

Благодаря серьезной организаторской работе локомотивного Главка, практически во всех локомотивных депо 17 железных дорогах были созданы и оснащены оборудованием лаборатории психофизиологии труда.

Железные дороги, за исключением Московской и Октябрьской, испытывали острый недостаток специалистов-психологов, поэтому локомотивным Главком было решено принимать на работу специ-

алистов, имеющих высшее медицинское или педагогическое образование и обучать их в экстренном порядке по специальности «практическая психология» в вузах по месту жительства.

Методическое обеспечение психофизиологических лабораторий осуществляла лаборатория инженерной психологии ВНИИЖТа под руководством Л. С. Нерсесяна. Но потребности производства в психологической помощи возрастали; руководители предприятий ставили перед психологами-практиками такие задачи, которые в кратчайшие сроки могли решить только научно-исследовательские институты.

Психологи-практики обращались за помощью во ВНИИЖТ, но инженерно-психологическая лаборатория Института осуществляла научно-исследовательские разработки только для локомотивного Главка. Таким образом, наметился конфликт развития между инженерно-психологической лабораторией ВНИИЖТа и психофизиологическими лабораториями депо (Нерсесян, 2005).

В современных условиях основной деятельностью психолога депо является работа по профотбору и контролю психофизиологического состояния членов локомотивных бригад. В работе используется ряд психодиагностических комплексов (Звонилов, 2003).

Фильтр-М является первым комплексом, который объединил в себе все три методики по профотбору. В него также включены методики оценки состояния человека. При эксплуатации он отличался достаточной надежностью.

Вместе с тем в ходе использования комплекса выявились и его недостатки.

1. Это электронный прибор, и его возможности значительно уступают возможностям компьютера. В него включено ограниченное число методик, привязанных к заранее заданной профессиональной группе – машинистам локомотивов. Новые методики не могут быть введены, поскольку для этого требуется специальная разработка. По этой же причине сегодня машинисты МВПС и маневровые машинисты на Фильтре-М тестируются по методикам, предназначенным для отбора локомотивных машинистов, несмотря на то, что для их обследования разработан специальный методический инструментарий.
2. Функция прибора ограничивается получением текущих данных; не осуществляется их хранение и обработка.
3. Приборы этого типа эксплуатируются давно, физически устарели, не обеспечен их ремонт.
4. Фильтр-М не интегрирован в единую информационную сеть железной дороги.

До последнего времени Фильтр-М заменялись комплексами УПДК-МК как более прогрессивными, выполненными на базе компьютера. Однако в настоящее время, в связи с изменением условий ра-

боты машинистов, а следовательно, и требований к их профпригодности, УПДК-МК устарел и конструктивно, и программно:

1. Прежде всего, УПДК-МК не отвечает требованиям единой информационной сети; не осуществлен его перевод на платформу «Windows 2000» и не проработаны способы включения прибора в общую информационную сеть. Для введения этих новшеств необходима разработка новой программы.
2. Изначально УПДК-МК проектировался как жесткая система. Он объединяет в себе те методики, которые существовали к моменту его создания и не допускает методических обновлений без потери качества работы. По этой причине новые методики по оценке профпригодности машинистов МВПС и маневровых машинистов созданы вне общей программы и общей базы, т. е. фактически вне комплекса.
3. Проведение методик обеспечивается двумя персональными компьютерами. Экспериментальная часть и База Данных являются, по существу, разными программами. В связи с этим работа в одной программе предполагает выход из другой. Это и неудобно, и отнимает у психолога много времени.
4. Управляющий элемент у испытуемого – джойстик, успешность работы с которым зависит от опыта его использования. Это влияет на результаты обследования.
5. Система работает ненадежно и часто выходит из строя в процессе эксперимента.
6. Двухчасовая методика по диагностике надежности машиниста в условиях утомления некорректна и не позволяет получить точные данные по «работе в одно лицо».

Психодиагностический комплекс «ПФК-М2001» (ВЫБОР) создан по заказу Департамента инновационной политики Министерства путей сообщения РФ, согласованному с ЦТ МПС, в соответствии с планом опытно-конструкторских и научно-исследовательских работ МПС РФ «Разработка методов и аппаратно-программных средств психофизиологического обеспечения деятельности локомотивных бригад» (шифр 19.1.16) в Центре восстановительной медицины ЦКБ МПС России (под руководством доктора медицинских наук, профессора В. М. Звонилова) и ООО «НЦ Концепция» (под руководством Д. С. Саакяна).

Этот прибор призван компенсировать недостатки ранее описанных аппаратных методик и отличается рядом особенностей.

1. На сегодня это – единственный комплекс, который отвечает современным технологическим требованиям железной дороги:
 - программа написана для платформы «Windows 2000», на которую, в соответствии с договором

с фирмой Майкрософт, «перешла» вся железная дорога нашей страны, что позволяет комплексу функционировать в единой информационной сети МПС;

- создана и согласована структура коннектора для оперативной передачи данных об испытуемом в единой информационной сети;
 - обеспечивается передача всей наработанной информации любыми порциями через локальные сети организации, другие сетевые структуры, а также единую глобальную сеть Интернет, что обеспечивает дистанционный контроль;
 - комплекс рассчитан на работу в сети Интернета (уже установленной на железной дороге), имеет высокую степень защиты при передаче данных по сетям открытого пользования;
 - платформа «Windows 2000» повышает надежность, защищенность, отказоустойчивость и точность метрологических показателей;
 - программа написана в едином адресном пространстве, что оптимизирует деятельность психолога, обеспечивая динамичный мониторинг результатов исследований.
2. Второй характеристикой комплекса является то, что он создан в качестве базовой основы, на которой в дальнейшем могут наращиваться новые методики по мере их разработки. Аппаратная часть имеет открытую архитектуру, что позволяет оперативно вводить новые методики в комплексы, уже находящиеся в эксплуатации, не меняя их общей аппаратной конфигурации. В настоящее время в комплексе функционируют все разработанные методики профотбора машинистов – и локомотивных, и МВПС, и маневровых. Надежно работает методика по отбору машинистов, «работающих в одно лицо», и методики по оценке текущего состояния человека.
3. Управляющий элемент у испытуемого – сенсорный экран, с которым непосредственно осуществляется его работа. Не требуется никаких специальных навыков, включая работу с компьютером. Сенсорный экран обеспечивает чистоту получаемых данных и сравнимость результатов с существующими нормативами, так как снимает отличия, зависящие от опыта владения мышкой или джойстиком.
4. Проведение методик обеспечивается одним компьютером при двух мониторах. Это позволяет получить более точные измерения и упрощает координацию между экспериментальной частью и Базой Данных.

Комплекс имеет следующую конфигурацию:

1. Пульт испытуемого.
2. Монитор для психолога.
3. Монитор для испытуемого с сенсорным экраном.
4. Системный блок.
5. Программное обеспечение.

Для испытуемого и психолога разработан отдельный интерфейс. На мониторе психолога отражается подробный протокол исполнения каждой методики. Результаты экспериментов демонстрируются наглядно, с использованием таблиц, диаграмм, графиков. Программа написана таким образом, что она позволяет психологу пошагово контролировать работу испытуемого на своем мониторе, прерывать или запоминать результаты, полученные на любом этапе эксперимента.

База формируется по текущему порядковому номеру, включает все те графы, которые входят в регистрационную карту испытуемого, позволяет производить сортировку и фильтрацию данных.

Комплекс включает следующие технологии:

1. Отбор машинистов магистральных локомотивов:
 - УРБ – учебный режим бдительности;
 - ГЭД – готовность к экстренному действию (1 час);
 - ГЭД – готовность к экстренному действию (2 часа);
 - ПВ – переключение внимания;
 - ЭУ – эмоциональная устойчивость;
 - СТР – стрессоустойчивость;
 - тест Лири.
2. Отбор машинистов МВПС:
 - ОБМЭ – оценка бдительности машиниста электропоезда;
 - ПВ – переключение внимания;
 - ЭУ – эмоциональная устойчивость;
 - СТР – стрессоустойчивость;
 - объем внимания;
 - тест Лири.
3. Отбор маневровых машинистов:
 - ПВ – переключение внимания;
 - ЭУ – эмоциональная устойчивость;
 - объем внимания;
 - СДР – сложная двигательная реакция;
 - СТР – стрессоустойчивость.

В составе специальных технологий методики носят экспертный характер и выполняются однократно.

4. Методики оценки функционального состояния:
 - теппинг-тест для прогностической оценки работоспособности;
 - РДО – реакция на движущийся объект;
 - тремор-тест для диагностики текущего состояния и состояния алкоголизации;
 - ЧВ – чувство времени;
 - КЧСМ – критическая частота световых мельканий;
 - ЧСС – частота сердечных сокращений;
 - ПДР – простая двигательная реакция;
 - СДР – сложная двигательная реакция;

– комплекс методик для оценки характеристик личности: стиля руководства, мотивации достижения, уровня субъективного контроля, темперамента, особенностей личности, акцентуации и т. д.

5. Общая технология: включает все методики без разделения на специальные технологии, в том числе методики оценки функционального состояния, и позволяет повторять их любое число раз.

Комплекс является законченным изделием, выполнен в соответствии с требованиями Методических указаний № 310у от 1 декабря 1999 г. МПС РФ (Пушкин, Нерсисян, 1972). Он включает в себя все методики, разработанные к настоящему времени для профессионального психологического отбора работников локомотивных бригад магистральных локомотивов, машинистов МВПС, маневровых машинистов, машинистов-инструкторов, а также для оценки функционального состояния обследуемых.

Таким образом, железнодорожникам удалось не только сохранить специалистов по «человеческому» фактору, но и создать динамично развивающуюся психофизиологическую службу, объединившую психологов, врачей, психофизиологов. Их усилия направлены на проведение профессионального психофизиологического отбора работников, непосредственно связанных с движением поездов, на осуществление динамического контроля их функционального состояния и работоспособности, на выполнение поддерживающих, коррекционных и оздоровительно-профилактических мероприятий, обеспечивающих высокую психофизиологическую надежность работников в процессе профессиональной деятельности и восстановление утраченных резервов здоровья.

С 1985 г. на сети железных дорог был внедрен профессиональный психофизиологический отбор работников локомотивных бригад (указания МПС России от 31 июля 1985 г. № 955у; 5 мая 1986 г. № Т-14150; 25 ноября 1993 г. № 226у), что позволило заметно повысить уровень безопасности движения поездов и снизить количество сбоев по вине человека. В целях дальнейшего совершенствования психофизиологической службы, усиления профилактической работы по предупреждению ошибок в работе машинистов локомотивов и помощников, улучшения качественного состава работников локомотивных депо и повышения их профессиональной надежности разработаны «Методические указания по проведению психофизиологических обследований в локомотивном хозяйстве железных дорог». Согласно этим указаниям, психофизиологическое обеспечение профессиональной деятельности работников железнодорожного транспорта включает в себя: профессиональный

психофизиологический отбор; периодическое психофизиологическое обследование; динамический контроль функционального состояния; расширенное психофизиологическое обследование; психологическое консультирование; проведение коррекционных мероприятий (Сборник нормативных документов..., 2004).

Деятельность психофизиологической службы ОАО «РЖД» и ее головной организации – Отраслевого научно-практического центра психофизиологии труда Центральной клинической больницы № 1 ОАО «РЖД», возглавляемого доктором медицинских наук, профессором В. М. Звониковым – позволила в короткие сроки создать структуру, включающую дорожные психофизиологические лаборатории (на всех 17 железных дорогах), а также кабинеты профессионального психофизиологического отбора, психофизиологической разгрузки и мобилизации при каждом локомотивном депо. В настоящее время создаются оздоровительно-восстановительные центры локомотивных депо (создано уже более 30 центров).

Практическое использование системы психофизиологического обеспечения на железнодорожном транспорте позволило:

- снизить в 1,5–2 раза текучесть кадров по причине профессиональной непригодности;
- повысить на 60–80% профессиональную эффективность и психофизиологическую надежность деятельности работников железнодорожного транспорта;
- снизить на 30–35% материальные затраты на подготовку специалистов;
- снизить на 40–60% трудовые потери и повысить уровень функционального состояния работников;
- снизить на 15–20% расходы на эксплуатацию и ремонт техники за счет уменьшения числа ошибок при ее обслуживании и использовании.

Положительное влияние усилий специалистов психофизиологической службы проявляется и в существенном сокращении общего количества нарушений безопасности движения за 12-летний период (с момента внедрения системы психофизиологического обеспечения). Так, абсолютное количество нарушений уменьшилось в 3,4 раза (от 19086 случаев в 1992 г. до 5600 в 2003 г.). Эта же тенденция выявлена при анализе относительного количества нарушений, число которых сохранилось за указанный период в 2,9 раз (от 4,6 до 1,6). Абсолютное количество аварий сократилось в 9 раз (с 72 в 1992 г. до 8 в 2003 г.). Важно отметить, что данная тенденция сохраняется на фоне увеличения объема перевозок.

В то же время острота и актуальность проблем «человеческого фактора» на современном этапе несколько не снизились, напротив, они непрерывно возрастают в связи с усложнением условий

труда, технических средств и технологических процессов, повышением «цены» ошибок персонала, накоплением нерешенных социально-экономических проблем, формированием новой системы ценностей в реформируемом российском обществе (Пономаренко, 2004).

2–3 марта 2005 г. в Нижнем Новгороде проходила сетевая научно-практическая конференция «Человеческий фактор и безопасность движения поездов», на которой были остро поставлены вопросы, касающиеся обеспечения безопасности движения поездов за счет усиления «человеческого фактора». Это, в свою очередь, ставит перед необходимостью решения трех основных задач: совершенствования профессионального отбора, организации динамического психофизиологического сопровождения профессиональной деятельности и проведения реабилитации работников локомотивных бригад как условий высокой работоспособности, профессиональной надежности и сохранения здоровья работающего человека (Человеческий фактор..., 2005).

Как указано в «Методических указаниях по проведению психофизиологических обследований в локомотивном хозяйстве железных дорог» (Приложение к Указанию МПС России № 310у от 1 декабря 1999 г.), «психофизиологическое обеспечение профессиональной деятельности работников железнодорожного транспорта включает в себя:

- профессиональный психофизиологический отбор;
- периодическое психофизиологическое обследование;
- динамический контроль функционального состояния;
- расширенное психофизиологическое обследование;
- психологическое консультирование;
- проведение коррекционных мероприятий».

Из перечисленных пунктов на железной дороге сегодня реализуются профессиональный психофизиологический отбор и периодическое психофизиологическое обследование, выступающее в качестве повторного профотбора.

Все вышеизложенные факты определяют настоятельную необходимость создания информационно-процессуальных, корреляционных и имитационных моделей для описания и анализа трудовой деятельности машиниста и локомотивной бригады; исследования проблем «„усложнения“, „перемены места“, „временного перехода“» и внутриличностного конфликта профессионала; поиска путей снижения аварийности и травматизма; разработки новых подходов к формированию ответственности за безопасность деятельности; совершенствования методов профессионального обучения.

Литература

Бутаков И. Н. К вопросу об административной организации главных железнодорожных мастерских // Железнодорожное дело. 1917. № 21–22. С. 165–167; № 23–26. С. 176–178.

Гаврилюк М. Ю. Психологическая оценка и подбор персонала производственного объекта «Железная дорога»: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Журавский Д. И. Техника и администрация // Записки Русского технического общества. 1874. № 3.

Журавский Д. И. Заметки, касающиеся управления технико-промышленным предприятием // Записки Русского технического общества. 1875. Вып. 6.

Звоников В. М. Психофизиологическое обеспечение профессиональной деятельности железнодорожников // Материалы межотраслевой конференции «Проблемы „человеческого фактора“ в безопасности движения транспортных средств». Москва, 3 декабря 2003 г. ОАО «Российские железные дороги». Департамент медицинского обеспечения. Т. 12. М., 2004. С. 10–25.

Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России: Учеб. пособие. М., 1992.

Колодная А. И. Психологический анализ железнодорожных происшествий // Советская психотехника. 1932. Т. 5. № 4. С. 264–268.

Нерсисян Л. С. Железнодорожная психология. 2-е изд. М., 2005.

Носкова О. Г. Железнодорожная психология И. И. Рихтера // Вестник Московского университета. Сер. 14, «Психология». 1985. № 1.

Носкова О. Г. История психологии труда в России (1917–1957): Учеб. пособие / Под ред. Е. А. Климова. М., 1997.

Пономаренко В. А. Человеческий фактор как объект и субъект науки и практики // Материалы межотраслевой конференции «Проблемы „человеческого фактора“ в безопасности движения транспортных средств». Москва, 3 декабря 2003 г. ОАО «Российские железные дороги». Департамент медицинского обеспечения. Т. 12. М., 2004. С. 37–48.

Пушкин В. Н., Нерсисян Л. С. Железнодорожная психология. М., 1972.

Рихтер И. И. Железнодорожная психология. Материалы к стратегии и тактике железных дорог // Железнодорожное дело. 1895.

Сборник нормативных документов психофизиологической службы локомотивного хозяйства ОАО «РЖД». М., 2004.

«Человеческий фактор» и безопасность движения поездов // Материалы сетевой научно-практической конференции психологов железных дорог. Нижний Новгород, 2005.

Шушаков А. П. Цели и задачи психотехники (из психо-технической станции Пермской ж. д.) // Вестник пермской железной дороги. Неофициальная часть. 1925. № 12. 1 сентября. С. 14–16.

САМОПОНИМАНИЕ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГОВ

Н. Г. Мяснянкина (Астрахань)

В связи с кардинальными преобразованиями социальных и экономических отношений в современном российском обществе возникает необходимость переосмысления системы профессиональной подготовки молодых специалистов в вузе. Возрастает потребность в развитии творческого потенциала, самостоятельности, ответственности, субъектной позиции студентов. Приоритетной установкой современного вузовского образования становится перенесение акцента с узко предметной подготовки на формирование и развитие высокообразованной, целостной личности, превращение студента из объекта внешнего воздействия, «потребителя» готовых знаний в субъекта своего профессионального становления. Как отмечали в своих работах К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. М. Трещев и др., позиция субъекта деятельности, в том числе и учебной, предполагает максимальную включенность в нее, придание ей личностных смыслов, осознание целей и принятие ответственности за ее результативность. Особую актуальность это приобретает в процессе подготовки психологов, где приоритетным является развитие личностных качеств будущих профессионалов, позволяющих им преобразовывать себя в меняющемся мире. При этом важным условием эффективности обучения, формирования у студентов-психологов способности ориентироваться в новой реальности, осознавать ее и реагировать соответствующим образом, ответственности за свое профессиональное и жизненное самоосуществление является *самопони-мание* (М. М. Бахтин, А. А. Брудный, В. В. Знаков, Б. В. Кайгородов, М. К. Мамардашвили и др.).

В процессе личностного развития самопони-мание способствует порождению себя как субъекта (т. е. стремлению человека «быть самим собой»), определению границ своего «Я» (или отделению себя от других), гармонизации структуры своего самосознания и проявлению той составляющей «Я», которая адекватна ситуации.

Как писал Р. Мэй, «мы исцеляем других с помощью наших собственных ран. Понимание, приходящее к нам через наше личное страдание и личные проблемы, приводит нас к развитию эмпатии и творческих способностей в отношениях с людьми и к состраданию» (Мэй, 1997, с. 92). Из сказанного следует, что развитие самопонимания предполагает формирование таких профессионально важных качеств, как эмпатия, креативность, сострадание и др. К сожалению, в реальной системе профессионального образования представления о том, какие требования предъявляет профессия к личности психолога, часто оста-

ются лишь «знаемыми», но не опробованными субъектом в собственной практике. Необходимо, чтобы формирование и развитие профессиональной компетентности будущего психолога происходило не только на уровне знаний, но и смыслов. К. Роджерс писал: «Это тот вид учения или процесс самопознания (открытия себя), которому нельзя научить: его можно только пережить. Однажды пережитый человеком, он оказывает значительное воздействие на него в течение всей жизни» (цит. по: Воробьева, Снегирева, 1990, с. 7).

По нашему глубокому убеждению, только в процессе *самопонимания* знание приобретает смысл или личную значимость для человека. Согласно гуманистической теории личности Г. Олпорта, самопонимание представляет собой один из механизмов развития личности, а в рамках зарубежной психологии развития оно рассматривается как важный психологический фактор, влияющий на уровень личностной зрелости и ее способности к самоактуализации. Именно поэтому работа по профессиональной подготовке будущего психолога требует использования особых обучающих технологий, способствующих реализации процесса самопонимания студентов.

Понимание себя может развиваться спонтанно или осуществляться целенаправленно, что представляется не только значимым в плане коррекции личностных характеристик молодых людей, но и важным для их профессионального становления.

В настоящее время продолжают попытки осмысления различий и взаимосвязи таких понятий, как «аспекты», «компоненты», «содержание», «уровни» и «этапы» понимания и самопонимания. Они связаны, прежде всего, с построением интегративных концептуальных и исследовательских моделей данных феноменов. Традиционно исследования в этом направлении ориентированы на выявление факторов и условий непонимания субъектом чего-либо (какого-либо текста). Абсолютное большинство исследователей утверждает, что понимание как феномен с особой ясностью и отчетливостью выступает и осознается именно в ситуациях непонимания. Иной подход, который мы разделяем, предложен в практико-ориентированных исследованиях. В его основе лежит идея о том, что понимание обусловлено, прежде всего, тем, *кто* понимает и *как* понимает, целями и ценностями субъекта.

Одной из попыток рассмотрения обсуждаемой проблемы является наше исследование, в котором условия и факторы развития самопонимания описываются с точки зрения содержа-

тельных и процессуальных характеристик его структурных компонентов – потребностно-мотивационного, эмоционально-волевого и когнитивного.

При разработке концептуальных основ исследования самопонимания мы опирались на методологические принципы системного подхода, обоснованные применительно к психологии в работах Б. Ф. Ломова (см. Ломов, 1984). Соответственно, в качестве способа раскрытия сущности самопонимания выступило выявление внутренних связей его компонентов, что и стало задачей нашего дальнейшего теоретического рассмотрения, результаты которого в схематическом виде представлены на рисунке 1.

В содержательном плане процесс самопонимания, исходя из его трехмерной структуры, включающей потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты, может протекать следующим образом. Знания и отношения человека о себе и мире в целом сосредоточиваются в опыте человека как постоянно развивающемся, интегрированном единстве родового, индивидуального и социального приобретения. Но согласование этого разнопланового и разнообразного знания и отношения происходит в соответствии с целями человека, определяемыми, в первую очередь, его ценностями, в процессе переживания, результатом которого становится постижение смысла своего существования или обретение личностной значимости и ценности некоторой части этого опыта.

Представленная трактовка позволила нам выделить три уровня процесса самопонимания. При этом постулируется вариативность предметов и способов осуществления процесса самопонимания, предполагающая возможность внутри каждого уровня замены одного предмета или способа реализации процесса самопонимания другим без потери его эффективности. Сам термин «уровень» используется не только для указания на иерархию предметов или способов осуществления процесса самопонимания (по их сложности или последовательности, в которой один предмет сменяет другой). Термин «уровень» употребляет-

ся более широко, обозначая, в первую очередь, саму группу предметов или способов осуществления процесса самопонимания.

Первый уровень – осмысление своего внутреннего мира – характеризуется обнаружением уже существующей или присущей субъекту системы знаний о себе и о человеке вообще, отношений к себе в целом и отдельным сторонам своей личности и ценностей.

Второй уровень – переработка – определяет возможность формирования (обогащения, наполнения, становления и т. д.) и перестройки (разрушения, сглаживания и т. д.) опыта как совокупности полученной в процессе самопознания и/или самоотношения информации о себе, как правило, согласованной или связанной с некоторой целью, определяемой, в свою очередь, системой ценностей субъекта.

Третий уровень – интеграция – предполагает когнитивное и/или эмоциональное согласование продуктов самосознания с реальной действительностью, результатом чего является постижение смысла своего существования. Следуя логике, можно предположить, что полнота и осознанность реализации первого уровня самопонимания определяет успешность осуществления двух последующих и зависит от ряда условий и факторов, которые характеризуют *процессуальный аспект* структурных компонентов самопонимания.

Теоретический анализ показал, что основополагающим фактором развития самопонимания является успешность протекания социализации личности, представленной единым процессом взаимодействия социализации и индивидуализации, зависящей, в свою очередь, от следующих факторов: уровня самосознания человека («Я–Я»), особенностей осуществления его деятельности («Я–Дело») и общения («Я–Другие»). В то же время в процессе самопонимания происходит изменение, корректировка целей и ценностей, опыта человека, включающего в себя систему знаний и отношений к себе и окружающему миру, что позволяет рассматривать самопонимание не только как внутренний процесс, но и как критерий социальной зрелости человека.

Анализ психологической литературы, а также данные, полученные в результате проведения методики «Культурно-психологический потенциал» (Гамезо, 1999), показали, что вышеперечисленные условия развития самопонимания реализуются благодаря следующим психологическим способностям: к самопознанию, конструктивному общению, саморегуляции, творчеству, деловому поведению, саморазвитию. Так, были установлены следующие корреляционные связи самопонимания с оценкой студентами степени осуществления (реализации в поведении) психологических способ-

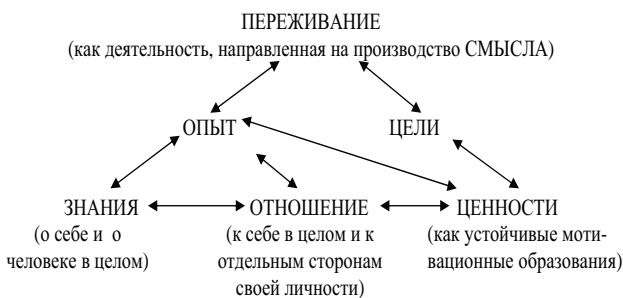


Рис. 1. Содержательные характеристики структурных компонентов самопонимания

ностей: на I курсе – со способностью к самопознанию ($r = 0,42, p < 0,01$), на II курсе – к саморазвитию ($r = 0,30, p < 0,1$), на V курсе – к творчеству ($r = 0,55, p < 0,05$). Что касается III и IV курсов, то для выявления важных для развития самопонимания психологических способностей мы предприняли дополнительные вычисления корреляционных связей между терминальными ценностями и оценкой реализации психологических способностей, так как не было обнаружено прямых связей между последними и шкалой самопонимания. Результаты показали, что ценность «духовное удовлетворение» на III курсе коррелирует со способностью к саморазвитию ($r = 0,35, p < 0,05$); ценность «развитие себя» на IV курсе связана со способностью к самопознанию ($r = 0,49, p < 0,05$). Следовательно, реализация способности к саморазвитию на III и самопознанию на IV курсах усиливает стремление студентов к духовному удовлетворению и развитию себя, которые, в свою очередь, способствуют формированию самопонимания. При этом приходится констатировать, что оценка природной силы указанных способностей у студентов всех курсов ниже 80%, что выдвигает задачу проведения специальных развивающих занятий с целью повышения их культурно-психологического потенциала. Самооценка силы стремления к развитию психологических способностей превышает 60%, что является показателем такого состояния личности студентов, которое благоприятно для привлечения к психологическим занятиям. Индивидуальные результаты представленной методики могут использоваться для создания собственной программы самообразования, само совершенствования и, следовательно, развития

самопонимания.

Отсюда следует, что в процессе подготовки студентов необходимо создавать условия, которые будут стимулировать развитие у студентов потребности в самопознании и самопонимании. Это позволит им приобретать глубокие знания о себе и на этой основе создавать новые знания, переживать их при согласовании с той реальностью, с которой им, уже будучи профессионалами, предстоит встретиться. Только в этом случае можно подготовить высококвалифицированных специалистов, которые смогут, во-первых, выявлять свои внутренние проблемы, противоречия, мотивы и потребности, а также сильные и слабые стороны своей личности, которые будут мешать или способствовать им в будущем продуктивно осуществлять психологическую помощь людям; во-вторых, отбирать те методы и формы психологической помощи, которые наиболее адекватны их психологическим особенностям.

Литература

Воробьева Л. И. Психологический опыт личности. К обоснованию подхода // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 5–13.

Гамезо М. В. Возрастная психология: Личность от молодости до старости: Учеб. пособие / Под ред. М. В. Гамезо, В. С. Герасимовой, Г. Г. Гореловой и др. М., 1999.

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

Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М., 1994.

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЕГО РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Н. М. Пинегина (Воронеж)

Постановка проблемы

В период социальных, политических и экономических преобразований важным условием эффективности преодоления кризисных и проблемных ситуаций является повышение роли рефлексивной культуры специалистов в различных сферах профессиональной деятельности, в частности в области практической психологии. Понятие «рефлексивная культура», разработанное в русле гуманистической рефлексивной психологии и психолого-акмеологического направления, трактуется как *рефлексивное качество культуры современно-го человека*, его общения и профессиональной деятельности. Именно такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого

отношения человека к своему профессиональному становлению, к себе как уникальной личности, к способам своего взаимодействия с другими людьми. Данная трактовка рассматриваемого феномена послужила отправной точкой разработки нашего концептуального подхода к исследованию связи личностных характеристик психолога и его рефлексивной культуры (Пинегина, 1999).

Организация тренинга по развитию рефлексивной культуры

Процесс развития рефлексивной культуры психологов осуществляется в *тренинге профессионального роста*, который был организован по двум

направлениям: развитие психологических знаний и умений в структуре компонентов рефлексивной культуры, а также личностных качеств и способностей как ее основы.

Диагностическая часть исследования входила в развивающий раздел тренинговой программы. Это было обусловлено принципом современной психодиагностики: *никакой оценки без развития*. В связи с этим все применяемые в ходе тренинга профессионального роста процедуры диагностики и самодиагностики выступали одновременно в качестве источников и средств процесса развития и саморазвития, а также того содержания, применительно к которому выстраивались рефлексивные процессы.

Цель психодиагностики профессионального роста – создание для ее участников особой рефлексивной среды («рефлексивного зеркала»), с тем чтобы они могли наиболее полно осмыслить профессиональную и экзистенциальную реальность своей жизни, создать благоприятные условия для ее конструктивного развития.

Констатирующий этап психодиагностики проводился в начале тренинга с использованием комплекса формализованных методик и был направлен на выявление исходного уровня развития рефлексивной культуры его участников, причем результаты этого этапа выступали для них предметом специального рефлексивного анализа.

На «старте» тренинговой работы испытуемые (в исследовании приняли участие 40 чел.) знакомы со схемой диагностического исследования и процедурой обработки данных. После этого им предлагалось высказать предположения о результатах психодиагностики собственных характеристик и обосновать (проинтерпретировать) свое мнение. По существу, данная процедура является вариантом реализации методики «рефлексивной версификации», используемой С. Ю. Степановым в «рефлепрактикуме» (Степанов, 1993). Отгадывание выявленных в ходе психодиагностики показателей проводилось в виде «мягкого» соревнования между участниками тренинга: выяснялось, чье предположение оказалось наиболее точным, соответствующим реальным результатам, которые предъявлялись испытуемым после серии отгадок. Это стимулировало развитие у них процесса рефлексии.

Заключительный этап диагностики проводился в конце тренинга с использованием тех же методик, которые применялись во входном тестировании. Это позволило раскрыть количественную и качественную динамику развития личностных качеств и рефлексивной культуры испытуемых.

Результаты тренинга

В числе личностных характеристик, динамика которых в ходе тренинга анализировалась в работе,

является *эмпатия*. Уровень эмпатичности – один из показателей развития рефлексивной культуры личности. Эмпатия играет важную роль в межличностном общении и профессиональной деятельности психолога, одним из главных аспектов которой является работа с людьми, поэтому от уровня ее развития у психолога во многом зависит его успешность как профессионала.

Диагностика уровня эмпатии проводилась с помощью методики И. М. Юсупова «Экспресс-диагностика эмпатии».

Сравнение полученных результатов до и после тренинга свидетельствует о тенденции роста показателей общего уровня развития эмпатии (со среднего уровня до высокого) и всех ее структурных компонентов. При этом наибольший прирост обнаружен по показателям эмпатии со стариками, родителями, героями художественных произведений (начальный средний уровень изменился после тренинга на высокий) и, самое главное, с незнакомыми и малознакомыми людьми (произошел скачок со среднего уровня на очень высокий). Это объясняется тем, что тренинг был направлен, в первую очередь, на развитие профессионально важных качеств (ПВК) деятельности психолога, в структуре которых эмпатии принадлежит одно из центральных мест.

Для определения *самооценки ПВК* была использована методика «Самооценка ПВК», являющаяся адаптированным, применительно к задачам нашего исследования, вариантом методики С. А. Будасси. Если в методике автора представлен набор личностных характеристик, то в разработанном нами ее варианте предметом самооценки выступали профессионально-важные качества психолога. Вместе с тем мы придерживались рекомендаций Будасси о способе обработки данных и критериях их оценки.

Выявлена следующая динамика показателей уровня самооценки ПВК в результате прохождения тренинга профессионального роста.

На начальном этапе тренинга выделилось пять групп испытуемых с разными уровнями самооценки ПВК. Первую группу составили испытуемые с низкой самооценкой – 6 чел. (15,0%). Они обнаружили чрезмерный уровень самокритичности и неуверенности в себе, своих профессиональных качествах, необходимых для работы в сфере «человек–человек». Вторая группа – испытуемые с заниженной самооценкой – 10 чел. (25,0%). Они менее самокритичны, чем представители первой группы, однако при этом не уверены в своих силах. Самая многочисленная группа – третья, в которую вошли испытуемые с адекватной самооценкой – 16 чел. (40,0%). Они осознают свои достоинства и недостатки, адекватно их оценивают. Одинаковы по количественному составу – 4 чел. (10,0%) – группы испытуемых с завышенной и высокой самооценкой. Для них характерна

уверенность в себе и своих профессиональных возможностях. Вместе с тем у этих респондентов проявилось не критичное отношение к развитию своих профессионально-важных качеств.

После прохождения испытуемыми тренинга профессионального роста и повторной диагностики анализ эмпирических данных показал несколько иную картину. Образовалось всего три группы испытуемых с разными уровнями самооценки. В первую и вторую группы вошли по 5 чел. (12,5%), которые имеют, соответственно, заниженную и завышенную самооценку ПВК. Самой многочисленной группой осталась третья, в которой испытуемые продемонстрировали адекватную самооценку – 30 чел. (75,0%).

У лиц с исходно низкими показателями самооценки ПВК в ходе тренинга она повысилась у 3-х чел. (7,5%) до заниженного уровня и у 3-х чел. (7,5%) стала адекватной. Таким образом, после прохождения тренинга ни у одного обследованного практического психолога не был зафиксирован низкий уровень самооценки.

Такая же ситуация выявлена в группах испытуемых с относительно высокой самооценкой ПВК: у 4-х из них, имевших на начальном этапе тренинга высокую самооценку, она снизилась до адекватного уровня. Уменьшилось в процентном соотношении в 2 раза и число лиц с заниженной самооценкой (с 25,0% до 12,5%) за счет ее повышения у большинства испытуемых (8 чел.) до адекватного уровня. Только у одной испытуемой произошел резкий скачок в изменении самооценки – от заниженного до завышенного уровня. Вместе с тем у одной испытуемой самооценка ПВК в ходе тренинга профессионального роста не претерпела изменений, оставшись заниженной. На 2,5% увеличилось число испытуемых с завышенной самооценкой ПВК. Что касается адекватной самооценки ПВК психолога, то тенденция ее увеличения прослеживается наиболее ярко – с 40,0% до 75,0% испытуемых.

Для анализа динамики самооценки ПВК психолога как следствия специально организованного развивающего воздействия выявлялась значимость различий между ее показателями до и после тренинга. Для этого применялся метод сравнения двух средних нормальных генеральных совокупностей по t-критерию Стьюдента. Различия между показателями до и после тренинга статистически значимы (при $p < 0,05$). Это позволяет сделать вывод о влиянии тренинга профессионального роста на изменение самооценки профессионально-важных для психолога качеств в сторону увеличения ее адекватности. Анализ дисперсии полученных данных по критерию Фишера показал, что их разброс до тренинга больше, чем после него (соответственно, $F_1 = 5,89$ и $F_2 = 1,71$). Это является дополнительным подтверждением возрастания адекватности самооценки под влиянием тренинга.

У 75% психологов повысился уровень самоуважения, удовлетворенности собой; они стали воспринимать себя в качестве субъектов профессиональной деятельности, призванных оказывать помощь людям. Очевидно, интенсивная работа над собой в течение всего тренинга позволила психологам-практикам увидеть в себе ряд достоинств, «сильных» сторон своей личности. Приобретенный в ходе тренинга профессионального роста опыт помог им иначе взглянуть на свои возможности и способности, научиться смотреть на себя со стороны, рефлексировать свои состояния.

Достижение максимального эффекта тренинга зависит, в том числе и от того, насколько серьезно его участники подходят к развитию своих ПВК и углублению рефлексивных процессов как неотъемлемой составляющей профессионализма.

Установлено, что тренинг способствовал развитию чувствительности к групповым процессам, способность более адекватно отражать и понимать межличностные отношения.

Если на первом этапе групповой работы наблюдалось отождествление испытуемым себя с группой, то под влиянием тренинга происходило вычленение своего места в ней. И чем более точны представления испытуемых о других членах группы, тем более адекватно определяется им и собственное место в групповом взаимодействии. Для подтверждения этого положения проанализируем данные, полученные с помощью методики «Групповая оценка личности психолога», сконструированной нами на основе методики «ГОЛ» К. Томаса. Наша модификация этой методики заключалась в замене личностных качеств на профессионально важные, а также в использовании специальной техники подсчета и интерпретации данных.

Групповая оценка личности является показателем коммуникативной компетентности, которая, в свою очередь, является одним из компонентов рефлексивной культуры психолога.

Для анализа полученных данных по методике «Групповая оценка личности психолога» сравнивались средние групповые значения с личными данными по 20 ПВК психолога. Затем определялся уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента до тренинга и после него. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели групповой оценки личности психолога

Время замера	До тренинга	После тренинга
Д	74,00	57,00
S	4,97	2,44

Примечание: Д – разность показателей ГОЛ между двумя замерами (до и после тренинга); S – дисперсия.

Как видно из таблицы 1, между групповой оценкой ПВК психолога до тренинга и после него имеется статистически значимое различие (при $p < 0,05$). Тем самым подтверждено влияние тренинга профессионального роста на динамику данного показателя.

Особый интерес представляет изучение процесса осознания межличностных отношений в группе. В частности, нами исследованы феномены перцептивно-аффективного («презумпция взаимности») и аффективно-когнитивного («предположение о сходстве») соответствий. Феномен «презумпция взаимности» проявляется в склонности человека ожидать от партнера такого же отношения к себе (положительного, нейтрального или отрицательного), какое он сам проявляет к нему. Это явление носит устойчивый характер и не связано только с ситуациями резкого несовпадения, контрастности или обострения реальных отношений. Феномен «предположение о сходстве» состоит в устойчивой тенденции принятия субъектом установок предпочтения, которые имеет значимый для него другой, и их реализации в отношении членов группы, подобных или противоположных себе (в зависимости от модальности отношения к ним).

Эти феномены показывают, что представления о другом всегда включают в себя знания о нем (его взглядах, интересах, предпочтениях и т. д.) и эмоциональное отношение к нему. При неотрелексированности представлений эти аспекты сливаются в них, причем образ «Я» другого определяется, в первую очередь, эмоциональным отношением. Рефлексивные представления о другом характеризуются различием интеллектуального и эмоционального компонентов: знания о другом как бы отчуждаются от эмоционального отношения к нему. Это, в свою очередь, позволяет сформировать более объективное представление о другом, что и произошло у участников нашего исследования под действием тренинга профессионального роста.

Таким образом, разграничение интеллектуального и эмоционального компонентов представления о другом характеризует развитие коммуникативной компетентности и, соответственно, позитивную динамику в развитии рефлексивной культуры.

Рассмотрим динамику тревожности как одного из признаков эмоционального состояния психолога. Следует отметить, что показателем высокого уровня развития рефлексивной культуры мы считаем позитивное эмоциональное состояние. Тревожность как эмоциональная реакция может быть различной интенсивности и является достаточно динамичной и изменчивой во времени. Нас интересовало, изменяется ли ситуативная (реактивная) тревожность в ходе тренинга профессионального роста. Исследование осуществлялось

с помощью опросника Ч. Д. Спилбергера «Диагностика уровня тревожности».

В ходе исследования установлено, что до начала тренинга профессионального роста 24 чел. (60%) имели высокий уровень ситуативной тревожности, испытывали напряжение, беспокойство, озабоченность, некую нервозность. 14 чел. (35%) на начальном этапе тренинга имели средний уровень ситуативной тревожности и лишь 2 испытуемых (5%) были спокойны, уравновешены и имели низкий уровень тревожности.

После тренинга профессионального роста его участники обнаружили большее умение регулировать свои эмоциональные состояния. Не было выявлено испытуемых с высокой ситуативной тревожностью: у 4 чел. (10%) она снизилась до среднего, а у 20 чел. (50%) – до низкого уровней. В результате количество испытуемых, имевших средний уровень ситуативной тревожности, увеличилось на 4 чел. (10%), а низкий уровень – на 20 чел. (50%).

Для анализа динамики ситуативной тревожности под влиянием тренинга профессионального роста выявлялась значимость различий между ее показателями до и после тренинга по t -критерию Стьюдента. Определено, что различия между показателями статистически значимы (при $p < 0,05$). Это позволяет сделать вывод о влиянии тренинга профессионального роста на изменение ситуативной тревожности в сторону ее понижения. Развивающаяся в ходе тренинга способность регулировать свое эмоциональное состояние соответствует высокому уровню развития рефлексивной культуры психолога.

Следующей личностной характеристикой, которая претерпела изменения в ходе тренинга профессионального роста, является социальный интеллект. Развитый социальный интеллект служит показателем высокого уровня развития рефлексивной культуры психолога. Он рассматривается нами как способность понимать поведение людей, что является профессионально важным качеством психолога, необходимым для эффективной организации межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации.

Динамика социального интеллекта изучалась с помощью «Методики исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена. Она позволяет измерять как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности, включая понимание поведения людей (умение предвидеть последствия поведения, адекватно отражать его вербальную и невербальную экспрессию, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия). Социальный интеллект является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа «человек – человек».

Охарактеризуем полученные эмпирические данные по каждому субтесту.

Во входном тестировании установлено, что у испытуемых по субтестам «Истории с завершением» и «Вербальная экспрессия» уровень развития способностей, входящих в социальный интеллект, ниже среднего. Они обнаружили на этом этапе недостаточное понимание связи между поведением и его последствиями. Нередки были случаи попадания их в конфликтные ситуации; они плохо ориентировались в общепринятых нормах и правилах поведения. Кроме того, существовали трудности в распознавании различных смыслов, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста общения. Проявлялись ошибки и в интерпретации слов собеседника. По субтестам «Группы экспрессии» и «Истории с дополнением» был зафиксирован средний уровень развития способностей социального интеллекта. Установлено, что испытуемые в средней степени владели языком телодвижений, допускали ошибки в понимании смысла слов собеседника, так как не учитывали сопровождающие их невербальные реакции. Кроме того, иногда они испытывали трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия.

После прохождения испытуемыми тренинга профессионального роста уровни развития способностей социального интеллекта по всем субтестам изменились в сторону повышения. В частности, по субтестам «Истории с завершением» и «Вербальная экспрессия» уровень развития способностей социального интеллекта возрос до среднего. Испытуемые стали правильно предвидеть последствия поведения, научились предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Кроме того, у них сформировались умения находить соответствующий тон общения с собеседниками в различных ситуациях и использовать разнообразные, релевантные особенностям решаемых коммуникативных задач средства воздействия, расширился репертуар ролевого поведения (появилась большая ролевая пластичность).

По субтестам «Группы экспрессии» и «Истории с дополнением» уровень развития способностей социального интеллекта стал после тренинга выше среднего. Испытуемые обнаружили умения правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Участники тренинга начали придавать большее значение невербальному общению, обращать внимание на реакции партнеров. Кроме того, они приобрели способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, опыт анализа сложных ситуаций вза-

имодействия людей, стали лучше понимать логику их развития и изменение смысла при включении в общение различных участников.

В этом отношении показательна динамика композитной оценки, т. е. общего уровня развития социального интеллекта (интегральный фактор познания поведения) до прохождения испытуемыми тренинга и после него. На начальном этапе тренинга общий уровень социального интеллекта был ниже среднего. Участники тренинга испытывали трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняло организацию взаимодействия и снижало возможность успешной социальной адаптации.

В ходе тренинга профессионального роста общий уровень развития социального интеллекта испытуемых был скорректирован до уровня выше среднего. Испытуемые научились извлекать и использовать информацию о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с ними, что способствует их эффективной социальной адаптации.

Проведенный анализ позволяет заключить, что повысившийся в результате тренинга социальный интеллект испытуемых до уровня выше среднего свидетельствует о развитии их рефлексивной культуры: чем выше уровень социального интеллекта, тем выше и уровень рефлексивной культуры.

Наконец, обратимся к такой личностной характеристике, как *осознанность отношений будущего специалиста с группой*, в которой осуществляется его обучение. Эта характеристика выделяется особо, поскольку она испытывает на себе наибольшее развивающее влияние со стороны группы¹. В качестве индикатора этой характеристики выступает соотношение социометрического и ауто-социометрического статусов членов тренинговой группы, которые выявлялись с помощью процедуры социометрии и ауто-социометрии.

Эффективность группового воздействия на психические проявления индивида общепризнанна (В. М. Бехтерев, Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обознов и др.). Даже простое присутствие других людей отражается на результатах деятельности человека. В тренинге профессионального роста моделировалась совместная групповая деятельность испытуемых, их активное взаимодействие по поводу решения поставленных перед ними задач. При этом мы исходили из признания совместной деятельности и общения в качестве

¹ Теоретически можно представить ситуацию, когда перечисленные выше личностные характеристики психолога формируются в ходе его индивидуальной деятельности и профессиональной подготовки, чего нельзя сказать относительно развития осознанности позиции индивида в группе.

определяющих факторов развития рефлексивной культуры психолога, условия формирования его интеллектуальной и коммуникативной компетентности.

По сравнению с индивидуальной деятельностью, групповая работа имеет более высокий потенциал для решения сложных проблем. Она позволяет осуществлять разделение труда, специализацию, использовать механизм соревнования и в результате получать синергетический эффект. Последний состоит в том, что совокупный результат работы группы превышает сумму индивидуальных результатов ее членов.

В ситуации группового общения замкнутый «контур» отдельного человека как бы размыкается и включается в общегрупповой «контур», создается «общий фонд» группового опыта, многократно увеличивается объем потребляемых испытуемыми знаний, возрастает уверенность в себе, возникает чувство удовлетворенности от совместной деятельности (Ломов, 1975, 1984). В процессе взаимовлияния осуществляется согласование не только результатов взаимодействия, но и представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности. Повышается восприимчивость к групповым процессам, к собственной внутренней жизни и психическому миру других людей, к своим и чужим ролям, позициям, установкам и отношениям, развивается открытость, искренность и спонтанность. В результате группового взаимодействия у участников тренинга появляется более полное и адекватное понимание механизмов и закономерностей межличностных отношений, собственной роли и позиции в их структуре.

Все это возможно только при осуществлении рефлексии человеком своего «Я» и психологических особенностей партнеров по общению. Совершенствование самопонимания, расширение сферы самосознания, осознание собственных «слепых пятен» является важным аспектом профессиональной подготовки психологов в сфере практической деятельности. Наряду с развитием и совершенствованием способности самопонимания, в процессе группового взаимодействия углубляется понимание других людей. Это позволяет рассматривать групповой фактор как важный источник развития рефлексивной культуры психолога.

В работах социометрического направления рефлексия рассматривается в контексте проблемы осознания межличностных отношений участниками группового взаимодействия. Специально для исследования рефлексивных представлений был разработан ряд конкретных методик, объединяемых общим названием «аутосоциометрия». Она позволяет не только анализировать содержание и характер рефлексивных представлений, но также оценивать степень их адекватности и определяющие ее факторы.

Проиллюстрируем вышесказанное сопоставительным анализом данных, полученных при помощи методики «Социометрия и аутосоциометрия».

Обработка данных, полученных в ходе эмпирического исследования по методике «Социометрия и аутосоциометрия», осуществлялась с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона. Полученные в результате этой процедуры данные отражены в таблице 2.

Сопоставительный анализ социометрических и аутосоциометрических данных позволил установить точность межличностной перцепции. Он показал, что между социометрическим и аутосоциометрическим статусом психологов существуют статистически значимые различия (при $p < 0,05$) во всех изученных сферах взаимоотношений – эмоциональной, деловой, социально-перцептивной. Что касается социометрических «звезд», то здесь данные по итогам социометрии и аутосоциометрии более точно совпадают в социально-перцептивной сфере, особенно после тренинга профессионального роста. В эмоциональной и деловой сферах до тренинга были выявлены небольшие расхождения: имело место не совсем верное отражение испытуемыми статуса членов группы. После тренинга эти оценки стали более точными.

В ходе обработки данных вычислялся коэффициент осознанности отношений (КОО) в разных сферах. До тренинга профессионального роста внутри группы, согласно КОО, различия между рассматриваемыми сферами были статистически незначимы. После тренинга КОО повысился, и эти различия стали статистически значимы (при $p < 0,05$).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что тренинг профессионального роста способствовал развитию чувствительности к групповым процессам, умению испытуемых понимать и адекватно отражать межличностные отношения.

Хотя основным предметом нашего исследования выступала динамика личностных характеристик, в заключение кратко охарактеризуем также особенности развития ряда других показателей уровня развития рефлексивной культуры психолога. При этом мы опирались на данные наблюдения за поведением участников тренинга, их спонтанные высказывания в ходе занятий, результаты анкетирования.

Таблица 2
Коэффициенты корреляции между социометрическими и аутосоциометрическими статусами в группе испытуемых

Статус	Коэффициент корреляции	
	До тренинга	После тренинга
Эмоциональный	0,75	0,80
Деловой	0,89	0,86
Социально-перцептивный	0,62	0,83

Наблюдая за участниками тренинга и анализируя их ответы на анкету, заполняемую в конце каждого занятия, нам удалось проследить динамику следующих личностных характеристик будущих специалистов: интерес к психологической работе; профессиональную позицию; потребность в профессиональном самовоспитании, самообразовании и самосовершенствовании.

На начальном этапе тренинга испытуемые дали следующие ответы на предложенные вопросы: «Пока мне трудно» (1); «Я понял(а), что не доверяю людям, как мне быть?» (2); «Я хочу приобрести профессиональный опыт» (3); «У меня все получится» (3); «Мне просто интересно» (4); «Мне сложно общаться с людьми так, как я хочу» (5); «Я задумалась о себе и своих проблемах» (6); «Я хочу измениться» (16)¹. Видно, что большинство участников тренинга волнуют проблемы саморазвития, коррекции своих личностных характеристик, а не профессионального самосовершенствования.

Наблюдения за поведением участников тренинга подтверждают данное заключение. На первых занятиях испытуемые были недостаточно активны; их высказывания о своих впечатлениях и собственных проблемах носили эпизодический характер, были недостаточно глубоки и аргументированы, редко касались будущей профессиональной деятельности.

Проведя анкетирование на последнем занятии тренинга профессионального роста, мы получили ответы иного характера: «Мне было просто интересно» (1); «Главное – я научился эффективно взаимодействовать с другими людьми» (4); «Я хочу дальнейшего профессионального роста» (6); «Мне удалось лучше узнать себя» (6); «Я стал понимать и чувствовать людей, находящихся рядом со мной» (9); «Я развил свои профессиональные качества» (14). Эти ответы свидетельствуют о росте у участников тренинга потребности в профессиональном самосовершенствовании, в проявлении интереса к своей будущей работе.

К середине тренинга изменилось поведение его участников. Повысилась их активность; они начали часто вступать в споры и дискуссии, отстаивать свою точку зрения, проявлять больший интерес к тому, что происходило в группе; проявилось их стремление получить полезный профессиональный опыт.

Кроме основной анкеты испытуемым было предложено ответить еще на один вопрос: «Что дал вам тренинг профессионального роста?» Ответы на этот вопрос были следующими: «После занятий я не буду бояться работать психологом» (6); «Я лучше узнала себя» (10); «Я стала понимать и чувствовать людей, находящихся рядом со мной» (11); «Я профессионально вырос(ла)» (13). Анализируя

поведение участников и ответы на вопросы, можно сделать вывод, что в ходе тренинга профессионального роста возрастает интерес испытуемых к своей будущей работе, становится более активной их профессиональная позиция, усиливается потребность в профессиональном самосовершенствовании, самовоспитании и самообразовании, что является показателями высокого уровня развития рефлексивной культуры психолога.

Выводы

1. Инновационно-гуманистическая программа – тренинг профессионального роста, разработанный на основе теоретико-методических принципов рефлексивной психологии и акмеологии, показал свою конструктивность и эффективность в плане развития рефлексивной культуры психолога. Следствием тренинга профессионального роста стали повышение адекватности рефлексивных представлений участников группы о других и о себе, углубление уровня анализа ситуаций межличностного взаимодействия, появление новых, нестандартных способов решения проблемно-конфликтных ситуаций в общении, развитие профессионально важных качеств психолога, таких как эмпатия и самооценка, формирование интереса к познанию внутреннего мира другого человека. Будущие психологи-практики начали более адекватно оценивать свои профессионально важные качества, обнаружили скрытые и не доступные ранее для осознания потенциалы своего «Я», приобрели новые стимулы для саморазвития (Пинегина, 2006).
2. Развитие личностных характеристик психолога-практика – один из путей оптимизации рефлексивной культуры специалиста в области психологии.

Литература

- Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 124–135.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Пинегина Н. М. Развитие рефлексивной культуры практического психолога: Автореф. дис.... канд. психол. наук. Калуга, 1999.
- Пинегина Н. М. Развитие личностных характеристик психолога как условие повышения его рефлексивной культуры // Вестник научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета. Вып. 8 / Ред. И. И. Борисов. Воронеж, 2006.
- Степанов С. Ю. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы / Под ред. С. Ю. Степанова, С. Н. Маслова, Е. А. Яблоковой. М., 1993.

¹ Приведены варианты ответов на вопросы, в скобках указано количество участников, давших сходные ответы.

Проблема субъекта в психологии: историко-теоретический анализ

Традиционно разработка категории субъекта в психологии осуществляется на уровне философской методологии и в рамках понятийного аппарата общей психологии. Вместе с тем она является весьма продуктивной и при решении широкого круга прикладных проблем. Однако использование категории субъекта в прикладных отраслях психологии требует ее уточнения и конкретизации. В настоящей статье мы попытаемся обозначить возможные направления конкретно-научного анализа категории субъекта с позиций тех задач, которые решаются в области психологии становления и развития профессионала.

Наиболее последовательно в отечественной психологии проблема субъекта исследовалась в трудах С. Л. Рубинштейна и его учеников (Абульханова-Славская, 1991; Брушлинский, 1992, 1999). Подводя общий итог методологическим разработкам, предпринятым в рамках школы С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Завалишина выделяет следующие наиболее существенные характеристики человека как субъекта, важные для психологического анализа и последующей операционализации понятия субъекта труда.

1. Понятие «субъект» отражает высший уровень бытия человека в его активном взаимодействии с природным и социальным миром, который не только познается, но и преобразуется им.

2. Существенной характеристикой феномена «субъект» является его «качественная определенность», в связи с чем методологически оправданна его дифференциация относительно разных видов взаимодействия с миром и уровней активности (субъекты познания, труда, общения, жизнедеятельности, в целом и т. д.).

3. Важнейшая функция субъекта интегрирующая. Во-первых, субъект интегрирует «пространство» своего внутреннего мира, обеспечивая тем самым целостность и взаимосвязь разных психических свойств и состояний. «Во-вторых, он осуществляет соотнесение и согласование внешнего (объективных требований, обстоятельств) и внутреннего (своих возможностей, ценностей и т. д.), т. е. активно организует взаимодействие с миром в форме решения определенных задач» (Завалишина, 2005, с. 74).

Психологическая структура субъекта труда

Опираясь на основные концептуальные положения, можно перейти к рассмотрению психологической структуры субъекта труда.

Е. А. Климов определяет данное понятие следующим образом: «В общем виде под субъектом труда можно понимать системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, целям, средствам и условиям деятельности (трудо-вой)» (Климов, 1988, с. 107).

Намечая перспективу структурного анализа субъекта труда, Б. Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» (Ананьев, 1977, с. 178).

Главным показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая, в свою очередь, оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности. Исходя из сказанного, следует, что в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают те личностные и индивидуальные свойства человека, которые влияют на эффективность его профессиональной деятельности. Эти качества в психологии труда традиционно называют профессионально важными (ПВК). Например, В. Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» (Шадриков, 1994, с. 68).

Какие же качества человека как личности и индивида могут влиять на эффективность функционирования и формирования субъекта, т. е. выступать в качестве ПВК и определять уровень его профессионализма? Отвечая на этот вопрос, Е. А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» (Климов, 1996, с. 368–387).

Далее Е. А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда. К их числу относятся:

- «1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).
2. Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и т. д. умения, навыки).
3. Гнозис профессионала...

4. Информированность, знания, опыт, культура профессионала...
5. Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области...
6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области...» (Климов, 1996, с. 368–389).

Б. Г. Ананьев в качестве высшей интеграции субъектных свойств выделяет творчество, наиболее обобщенными эффектами и потенциалами которого выступают способности и талант. К существенным свойствам субъекта деятельности он относит также одаренность, сознание, знания и умения (Ананьев, 1977).

А. К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические) и состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности и профессиональное сознание (Маркова, 1996).

Опираясь на данные, представленные в работах отечественных психологов, мы выделили *четыре подструктуры индивидуальных качеств*, которые могут быть профессионально важными: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность и профессиональное самосознание.

Профессиональная направленность представляет собой систему доминирующих мотивов, которые побуждают человека к выполнению задач, определяемых спецификой профессии, его развитию и самосовершенствованию как субъекта профессиональной деятельности. Особенность профессиональной направленности заключается в том, что она реализуется в процессе выполнения профессиональной деятельности или решения задач профессионального развития.

Профессиональный опыт – это система профессиональных знаний, умений и привычек. Профессиональные знания включают всю усвоенную человеком профессионально необходимую информацию, которая используется при решении стоящих перед ним задач. Профессиональные умения – освоенные человеком познавательные, сенсомоторные, трудовые и иные действия, обеспечивающие эффективную реализацию функций, обусловленных требованиями профессии. Профессиональные привычки – действия профессионала, ставшие потребностью.

Профессиональная одаренность – это система общих, особенных и специальных профессиональных способностей, которые определяют эффективность выполнения профессиональной

деятельности и уровень профессионального развития индивида. Профессиональные способности совместно с профессиональными умениями и привычками составляют основу для формирования *профессионально важных качеств личности*. Развитие профессиональной одаренности осуществляется в сторону изменения структуры взаимосвязей между способностями, возникновением новых и инволюции старых способностей.

Основу профессионального самосознания составляют профессиональная Я-концепция (реальная, идеальная, антиидеальная и др.), система профессиональных самооценок и притязаний. Развитие профессионального самосознания человека сопровождается повышением адекватности самооценок, более полным осознанием и соотношением социально-профессиональных требований и своих возможностей, становлением профессиональной рефлексии. Развитие профессионального самосознания является основным условием становления профессионала как субъекта профессионального пути.

Механизм влияния разных индивидуальных качеств, например способностей и мотивации, на формирование и эффективность функционирования субъекта труда различен. Поэтому индивидуальные свойства человека, которые влияют на эффективность его функционирования и формирования как субъекта труда, можно определить как *профессионально ориентированные качества* (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развитие субъекта ПОК делятся на *профессионально важные* (ПВК) и *профессионально значимые* (ПЗК) качества. ПВК включают профессиональные знания и способности, ПЗК – профессиональные интересы, установки, черты характера и др.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом. Следует отметить, что существует прямая связь эффективности функционирования человека как профессионала и его позитивным отношением к профессии, принятием требований, которые она предъявляет. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, что в крайнем варианте может привести к отказу от избранной профессии. Например, известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он спокойно переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т. д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования оно описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК, в отличие от ПЗК, определяют не отношение к профессиональным функциям, а собственно процесс деятельности и результат ее выполнения. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, их реализацию, регу-

лирование и контроль над результатами деятельности. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Связь между ПОК и индивидуальными качествами человека не прямая, а опосредованная. Как свойства личности профессионала ПОК могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не сводятся к индивидуальным и иным индивидуализированным характеристикам человека. Свою качественную и количественную определенность ПВК и ПЗК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из ее структурных компонентов.

С позиций системогенетического подхода В. Д. Шадрикова, имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: *функциональном* и *структурном*. На функциональном уровне анализа раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий, как мотив, цель, программа деятельности и т. д. На структурном уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), посредством которых реализуется операциональная составляющая деятельности, и которые влияют на ее эффективность. Очевидно, что именно содержание профессиональной деятельности или, более широко – профессиональной активности субъекта труда, задает специфику ПВК.

Какие же формы профессиональной активности реализует субъект труда?

Не подлежит сомнению, что ведущая роль в структуре профессиональной активности принадлежит деятельности, направленной на преобразование окружающей действительности в соответствии с поставленными человеком целями. В конечном счете, вся сложная и многоуровневая система профессионального образования ориентирована на обеспечение продуктивного функционирования данной формы профессиональной активности субъекта труда.

Другая, не менее важная форма активности субъекта – это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность как субъекта деятельности, – отмечает А. Г. Асмолов, – исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» (Асмолов, 1990, с. 309).

Нет необходимости специально доказывать, что эти формы профессиональной активности тесно связаны между собой, поскольку личность реаль-

но изменяет себя, прежде всего, через преобразование предметной действительности, вследствие осознания недостаточности субъективных ресурсов для решения стоящих перед ней задач. Поэтому несоответствие уровня выполнения профессиональной деятельности объективным требованиям и субъективным возможностям побуждают человека к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Развивая идею С. Л. Рубинштейна о функциях психики, О. А. Конопкин (Конопкин, 1995), Б. Ф. Ломов (Ломов, 1976, 1984), В. И. Моросанова (Моросанова, 2002) и ряд других исследователей выделяют еще одну форму активности субъекта труда – регулятивную. Она направлена, в первую очередь, на настройку, сенсбилизацию и коррекцию компонентов психологической системы профессиональной деятельности, что не исключает также изменения ее субъекта в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективное достижения цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить следующие основные формы активности субъекта труда:

- преобразование действительности с целью создания необходимых для жизнедеятельности человека материальных и духовных ценностей;
- регуляция деятельности на всех этапах ее осуществления;
- преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности (посредством актуализации процессов развития и научения);
- регуляция процесса саморазвития и самопреобразования.

Фактически выделяется две основные формы профессиональной активности – направленная вовне и на самого себя – для обозначения которых используются термины «формирование» и «функционирование», «становление» и «реализация».

В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются две группы профессионально-важных качеств: ПВК деятельности, которые обеспечивают эффективность его функционирования как профессионала и реализацию необходимого для этого личностного потенциала; ПВК профессионального развития и научения, влияющие на успешность профессионального становления и развития субъекта.

Целесообразно выделить также две дополнительные группы профессионально-важных качеств: ПВК регуляции профессиональной деятельности (исполнения, реализации, функционирования)

и ПВК регуляции форм активности, которые обеспечивают становление субъекта труда.

Предложенная классификация ПВК не является оригинальной. Так, в работах Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадрикова (Нижегородцева, Шадриков, 1991) выделяются «учебно важные качества», которые влияют на эффективность учебной деятельности. Этой точки зрения придерживается и А. В. Карпов. Он пишет: «...разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т. е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» (Карпов, 2003, с.194).

Однако мы ставим вопрос несколько шире, выделяя различные формы профессиональной активности, обеспечивающие становление и развитие субъекта труда: поиск и выбор профессии; профессиональную адаптацию; профессиональное копинг-поведение; построение карьеры; профессиональное самоопределение и идентификацию и другие. Имеются в виду не только ПВК обучения или освоения деятельности, но и ПВК выбора профессии, вхождения в нее и ее реализация и т. д.

В зависимости от формы активности субъекта труда различаются и параметры оценки ее эффективности, которые используются для выделения соответствующих ПВК. Так, для оценки эффективности учебной деятельности применяются такие показатели, как успеваемость, скорость и качество обучения и т. д.; для оценки эффективности регуляции – адекватность программы деятельности поставленной цели, соответствие уровня притязаний реальным возможностям их осуществления; для оценки эффективности оптации – скорость и точность (адекватность) выбора профессии.

Исходя из принципа «качественной определенности» субъекта, в рамках психологической концепции профессионального становления личности (Поваренков, 2002) выделена типология субъектов труда, включающая субъекта оптации, субъекта учебно-профессиональной деятельности, субъекта профессиональной деятельности и т. д.

Высшей формой развития субъекта труда выступает его становление как субъекта профессионального пути, на уровне которого объединяются все парциальные субъектные ипостаси, обеспечивается их актуализация в конкретной ситуации и задается контекст их формирования и функционирования.

В качестве субъекта профессионального пути человек осуществляет постановку задач, планирование и организацию профессионального развития и всей своей профессиональной жизни, в целом. Ведущей формой активности субъекта профессионального пути является профес-

сиональное самоопределение, которое выполняет антиципирующую, познавательную, контрольную и регуляторную функции.

Познавательная функция связана с изучением и оценкой объективных и субъективных условий профессионализации, социальной ситуации профессионального развития. Анализ субъективных условий профессиональной самореализации осуществляется в форме самопознания и самооценки своих притязаний и возможностей. Важная роль в данном процессе принадлежит профессиональной рефлексии.

В процессе антиципации субъект фиксирует цели и задачи своего профессионального развития, планирует его формы, способы и стратегии. Важная задача антиципации – прогнозирование меняющихся требований, условий, собственных возможностей и потребностей, динамики социальной ситуации профессионального развития.

Контроль в процессе профессионализации осуществляется на нескольких уровнях, в первую очередь, – на мотивационном и ценностно-смысловом. Субъект контролирует ход своего профессионального развития, оценивает, насколько ему удастся удовлетворить свои потребности, интересы, реализовать идеалы и установки. При этом анализируются не только собственные достижения как следствие реализации своего потенциала, но и соответствие содержания своей профессиональной деятельности и карьеры социокультурным требованиям. Результаты контроля становятся основой для уточнения или изменения отдельных компонентов профессиональной активности субъекта. В частности, могут быть внесены коррективы в способы достижения поставленных целей, уточнены представления о субъективных и объективных условиях профессионализации, повышен или понижен уровень профессиональных притязаний, наконец, принято решение о смене профессии.

В рамках обсуждаемой проблемы необходимо затронуть поведенческий аспект профессионального самоопределения и развития субъекта. Как свидетельствуют многочисленные исследования, профессиональное поведение проявляется в различных формах, которые можно разделить на две группы. К первой относятся оптационные формы, т. е. определенные действия субъекта, связанные с выбором места учебы, поступлением в конкретные учебные заведения, устройством на работу, осуществлением мероприятий по дальнейшему повышению своего профессионального уровня. Надо признать, что эти формы профессионального поведения исследованы в психологии явно недостаточно.

Более глубоко изучена другая форма профессионального поведения, которое называется текучестью. К ней относятся действия и поступки субъекта, связанные со сменой профессии, уходом

на другое место работы, повышением или понижением по службе и т. д.

В рамках разрабатываемой нами психологической концепции профессионального становления и реализации личности выделено три основных критерия развития субъекта профессионального пути: профессиональная продуктивность, идентичность и зрелость. Первый критерий является объективным и позволяет судить о том, насколько профессиональные достижения человека, его карьера соответствуют принятым в данном обществе показателям успешности.

Второй критерий является субъективным, т. е. оценивается самим субъектом на основании своих собственных показателей. Данный критерий позволяет выявить, насколько профессиональная деятельность, профессионализация, в целом, принимается человеком, устраивает его как форма самореализации и самоактуализации, средство удовлетворения своих потребностей.

Третий критерий, предложенный в свое время Д. Сьюпером (Super, 1957), позволяет установить, как и насколько эффективно человек управляет своим процессом профессионализации, сколько учитывает свои потребности и возможности, насколько адекватно согласует их с профессиональными требованиями.

На основе этих критериев возникает возможность выделить три относительно независимые подструктуры субъекта профессионального пути.

Первая подструктура образуется ПВК–ПЗК профессионала, которые влияют на социальную продуктивность профессиональной карьеры, эффективность различных видов профессиональной активности и на стремление к их достижению. Основными показателями при оценке развития данной подструктуры являются производительность, качество и надежность деятельности. Причем эта оценка дифференцирована относительно разных видов деятельности: при оценке эффективности профессиональной деятельности речь может идти о профессиональном мастерстве, учебно-профессиональной деятельности – об образованности и т. д.

Вторая подструктура образуется на основе ПЗК–ПВК субъекта труда, которые обеспечивают профессиональную идентичность личности и заинтересованность в достижении определенного уровня профессионализма. Ведущим компонентом данной подструктуры является мотивационная сфера личности профессионала, а основными показателями – удовлетворенность трудом, профессиональная самооценка, состояние самореализации. Высшим проявлением профессиональной идентичности является превращение профессиональной деятельности в смысл жизни человека, делающей ее наполненной и счастливой.

Третья подструктура включает ПВК–ПЗК профессионала, которые обеспечивают саморегуляцию и самодетерминацию процесса профес-

сионального становления личности. Поиск и выбор профессии, построение и реализация модели профессиональной карьеры, переход на другую работу и т. д. – проявления действия данной функциональной системы, которая связана с такими понятиями, как «смысл профессиональной деятельности», «профессиональная совесть» и «профессиональная честь». Ведущим компонентом данной структуры является профессиональное самосознание, а основным показателем – профессиональная мудрость.

Выводы

С позиций системогенетического подхода выделяется два ведущих уровня психологического анализа субъекта труда: функциональный и структурный. В рамках функционального анализа исследуется психологическое содержание профессиональной активности субъекта труда на уровне цели и целеобразования, познания и представления о ситуации, плана и планирования, исполнения, контроля и регуляции. На уровне структурного анализа исследуются индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность профессиональной активности.

Выделено две группы таких качеств: профессионально важные и профессионально значимые (ПВК и ПЗК). ПВК включает профессиональная одаренность и опыт, определяющие профессиональную компетентность субъекта и обеспечивающие непосредственную реализацию цели, ПЗК – характерологические свойства и компоненты мотивационной сферы индивида, влияющие на эффективность деятельности косвенно: через отношение к содержанию и условиям профессиональной активности.

«Качественная определенность» субъекта труда обусловлена содержанием решаемых задач. Выделено три основные группы профессиональных задач и, соответственно, три ведущие формы профессиональной активности: функционирование (реализация, исполнение), формирование (становление, развитие) и регуляция. Главной формой реализации субъекта труда является профессиональная деятельность, а основными направлениями его становления – профессиональное обучение и развитие.

В соответствии с формами активности рассмотрены четыре группы ПВК–ПЗК, которые влияют на отношение к профессиональной деятельности и ее эффективность.

Выделена и описана типология субъектов труда: субъект оптации, субъект учебно-профессиональной деятельности, субъект профессиональной деятельности и т. д. Высшей формой развития субъекта труда является его становление в качестве субъекта профессионального пути, на уровне которого происходит интеграция парциальных

субъектов, их актуализация в конкретной ситуации, обеспечиваются условия их формирования и функционирования.

Субъект профессионального пути является носителем целей и задач профессионализации, в целом, как результата их реализации на каждом из этапов профессионального становления. Ведущими критериями этого уровня его развития выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Продуктивность свидетельствует о степени социальной значимости результатов профессиональной деятельности и успешности профессиональной карьеры. Идентичность отражает отношение человека к своим профессиональным успехам и профессиональному росту, степень их принятия. Зрелость является показателем сформированности личностного контура управления субъектом процессами профессионального становления и реализации.

Литература

Абульханова К. А. Диалектика человеческой жизни. М., 1991.

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

Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.

Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13. С. 3–12.

Брушлинский, А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы // Известия Российской академии образования. М., 1999. С. 30–41

Завалишина Д. Н. Практическое мышление (специфика и проблемы развития). М., 2005.

Карпов А. В. Психология труда: Учебно-метод. пособие. М., 2003.

Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988.

Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. М.–Воронеж, 1996.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция психической активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976. С. 64–93.

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

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. № 6. Т. 23. С. 5–17.

Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М., 2001.

Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М., 2002.

Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994.

Super D. E. The Psychology of Careers. N. Y., 1957.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРЕДПРИЯТИЙ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Ю. В. Постылякова

Актуальность проблемы

В связи с радикальными преобразованиями, происходящими во всех сферах современного российского общества, особую значимость и актуальность приобретает проблема профессионализации человека. Это, в свою очередь, определяет необходимость применения системного и субъектно-деятельностного подходов к изучению активности субъекта труда, являющейся важным условием его самореализации как профессионала и личности. Среди возможных сфер самореализации человека, в которых он может выступать как самоактуализирующаяся личность, ведущая роль принадлежит профессиональному труду.

В настоящее время структурные и технологические изменения, осуществляемые на российских железных дорогах, обуславливают необходимость максимальной активизации человеческих ресурсов и подготовки работников к деятельности в условиях рыночной экономики. Возрастают требования к повышению их готовности постоянно совершенствовать свой профессионализм с целью обеспечения как их собственной конкурентоспособности, так и преимуществ организации, в которой они принадлежат, на рынке труда. В связи с этим становится актуальной проблема отбора и подготовки резерва железнодорожных управленческих кадров, прежде всего, руководи-

телей среднего звена, успешность деятельности которых во многом определяет эффективную работу отрасли в целом в условиях ее структурного реформирования.

Теоретические основания исследования

Многочисленные исследования показывают, что содержательная и динамическая стороны профессиональной деятельности предъявляют серьезные требования к личности профессионала, побуждая его максимально задействовать имеющиеся у него ресурсы. Поэтому представляются крайне важным выявление психологических и социально-психологических ресурсов, которые могут способствовать и успешности личности и ее реализации в современном профессиональном пространстве. Однако до сих пор не было предпринято попыток изучения связи психологических ресурсов личности с успешностью профессиональной деятельности.

Ресурсный подход в изучении совладания со стрессом нашел свое отражение в ряде работ (Hobfoll, 1988; Kaniasty, 1993; Matheny, Aycocck, Curllette, Junker, 1993; Крюкова, 2004; и др.), включая исследования по проблемам регуляции и саморегуляции (Дикая, 2003; Моросанова, 2001; и др.). Под ресурсами совладания мы понимаем физиологические, психологические и когнитивные качества, личностные особенности и социальные характеристики человека, включая финансовое благополучие и навыки, сложившиеся в результате предыдущего опыта совладания со стрессом.

В данном исследовании мы основывались на представлениях о субъектной активности (Абульханова-Славская, 1991; Анцыферова, 1994; Брушлинский, 1992) и ее модели (Дикая и др., 2006), отражающей классификацию психологических и социально-психологических ресурсов, обеспечивающих успешность формирования профессиональной и личностной самореализации субъекта труда, а также на ресурсном подходе. Мы попытались соотнести социально-психологические ресурсы с составляющими системы «личность–субъект–профессиональная среда».

Подсистема «профессиональная среда» включает условия труда руководителя предприятия железнодорожного транспорта, специфику его деятельности. В работе, посвященной исследованию деятельности руководителя предприятия железнодорожного транспорта (Максимов, 2006), показано, что для успешного осуществления управленческой деятельности руководителю требуются высокое стремление и настойчивость в достижении поставленных целей, эмоциональная устойчивость к стрессу и фрустрации, готовность к преодолению препятствий, что способствует быстрой адаптации к изменяющимся условиям при сохранении эффективности профессиональной деятельности.

Анализ основных параметров профессиональной деятельности руководителя среднего звена в организациях железнодорожного транспорта позволил выделить ее психологические особенности и критерии сложности. К *психологическим особенностям деятельности* относятся: многообразие функций и разноплановость решаемых задач; жесткая регламентация деятельности и высокая степень ее оперативности; осознанная ответственность за безопасность жизни и деятельности, как подчиненных, так и пассажиров, за сохранность грузов и т. п. В качестве *критериев сложности* деятельности были выделены: фрустрирующие ситуации; физические и психологические опасности для персонала; включенность возглавляемого подразделения в инновационный процесс; степень автономности и диверсификация возглавляемого подразделения; возможность напряженных межличностных отношений; необходимость систематического контроля над результатами труда.

Таким образом, профессиональное пространство включает профессию, субъекта, условия деятельности и взаимодействия с окружающей средой, к которой могут быть отнесены семья, трудовой коллектив, общество, в целом. Поэтому условия труда руководителей можно рассматривать в качестве *социальных ресурсов*, заключенных в самой деятельности, которые могут способствовать наиболее полному раскрытию потенциала субъекта труда, успешности его деятельности.

К *подсистеме «субъект»* относятся деловые качества, которые можно рассматривать как *профессиональные ресурсы*. В рамках модели субъектной активности, это – *субъектно-деятельностные ресурсы*: когнитивные потенциалы (гибкость мышления, принятие решений, структурирование); новые управленческие технологии; тренинги необходимых навыков и умений; профессиональное самоопределение; наличие способностей и образованность и др. Измеряемые в данном исследовании профессиональные качества руководителя, необходимые ему для успешной работы, мы объединили в две группы: деловые (навыки решения проблем; умения оказывать влияние на людей и обучать персонал; понимание особенностей управленческого труда; опыт и навыки руководства; способность формировать коллектив) и личностные (умение управлять собой; четкие личные ценности и цели; ориентация на продолжение саморазвития и повышение своего творческого потенциала).

К подсистеме «личность» мы отнесли индивидуально-психологические ресурсы субъекта труда, которые, согласно модели субъектной активности, определяются как субъектно-личностные. К ним относятся: высокая самооценка; уверенность; независимость; самоконтроль; наличие терминальных ценностей; общая интернальность; способность

к самораскрытию; самоактуализация и самореализация; толерантное отношение к другим людям и их мнениям; способность к адаптации. Большое значение имеет также наличие у субъекта труда высокой мотивации достижений, определяющей эффективность его профессиональной деятельности, удовлетворенности трудом, что способствует успешному осуществлению карьеры, достижению высокого социального статуса, побуждает к профессиональному самосовершенствованию и личностному саморазвитию.

Ресурсы были объединены нами в четыре группы: личностные (уверенность в своих способностях овладеть стрессовой ситуацией; адекватная самооценка; самоуважение; доверие; коммуникативные навыки и др.), социально ориентированные (получение поддержки в стрессовых ситуациях от близких людей и друзей; свобода человека от стрессов, связанных с финансовыми проблемами), когнитивные (способность решать проблемы, задействовать свои ресурсы и управлять ими, умение планировать и др.) и инструментальные (способность распознавать потенциально стрессовые ситуации; навыки снятия напряжения и т. п.).

Проведенный анализ проблемы позволил выдвинуть гипотезы о том, что, во-первых, успешность управленческой деятельности во многом связана с актуализацией ресурсов совладания со стрессом и проблемными, трудными ситуациями, во-вторых, профессиональные качества руководителя могут дополнять, раскрывать его ресурсный потенциал и способствовать достижению успехов в деятельности.

Это определило задачи исследования:

- Выявить социально-психологические ресурсы совладания со стрессом в группе руководителей среднего звена предприятий железнодорожного транспорта.
- Раскрыть связь ресурсов с деловыми качествами и мотивацией достижения и избегания неудач.

Участниками исследования выступили 62 успешных руководителя (мужчины), составляющие резерв руководителей высшего звена железнодорожного транспорта. Средний возраст испытуемых – 36,5 лет. Объективным критерием их успешности являлся стаж работы в должности руководителя среднего звена (от 5 лет и выше) и тот факт, что, имея уже значительный опыт управленческой деятельности, они были отобраны в резерв руководителей высшего звена.

Методики исследования

В исследовании использовались: «Опросник ресурсов для совладания со «стрессом – CRIS» (Matheny et al., 1987), адаптированный А. В. Махначем и Ю. В. Постыляковой (Махнач, Постыля-

кова, 1999), который оценивает индивидуальные психологические ресурсы совладания со стрессом; тест «Деловые качества руководителя» (Вудкок, Фрэнсис, 1991), позволяющий оценить умение руководителя организовать работу группы, оказывать влияние на окружающих, навыки принятия решений, саморазвитие и др.; тесты «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач» (Т. Элерс). Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета программ SPSS 10.0.5.

Результаты исследования

Проведенный корреляционный анализ данных, полученных при использовании «Опросника деловых качеств» и «Опросника ресурсов совладания со стрессом», выявил значимые положительные связи показателей деловых качеств и ресурсов совладания со стрессом. Данные приведены в таблице 1.

Особо следует выделить два деловых качества, получивших самое большое количество корреляционных связей с ресурсами: «профессиональные навыки решения проблем» и «умение оказывать влияние на окружающих людей». Высокий уровень развития профессиональных навыков решения проблем, предполагающий систематизированный подход к проблеме, четкую постановку целей деятельности, умелое обращение с информацией и др., связан с такими ресурсами, как «контроль стресса», «контроль напряжения», «уверенность в себе», «физическая выносливость», «структурирование», «принятие», «направленность на себя», «принятие решений», «физическое здоровье». По-видимому, необходимость решать производственные проблемы приводит к актуализации большинства ресурсов выше перечисленных групп, а физическое здоровье обеспечивает высокий уровень работоспособности руководителя. Ресурс контроля стресса, измеряющий способность руководителя предвосхищать проблемные ситуации, осознавать реальные и возможные стрессы, а также его умение контролировать возникающее напряжение, позволяет вовремя воздействовать на ситуацию путем принятия адекватных решений. Умение оказывать влияние на окружающих людей, предполагающее наличие способности обеспечивать участие и помощь с их стороны и/или воздействовать на их решения, связано с такими ресурсами, как «уверенность», «направленность на себя», «контроль напряжения», «контроль стресса», «физическое здоровье», «структурирование», «принятие решений».

Способность управлять собой, означающая рациональное использование рабочего времени, сохранение баланса между личной и деловой жизнью и т. п., значимо положительно связана со следующими ресурсами: «уверенность в се-

Таблица 1
Коэффициенты Спирмана значимых корреляционных связей
между шкалами теста деловых качеств и опросником ресурсов совладания со стрессом

Ресурсы	Деловые качества										
	А	В	С	Д	Е	Ф	Г	Н	И	Ж	К
Уверенность	0,290*	0,315*	0,376**	0,260*	0,447**		0,461**				
Принятие					0,280*						
Направленность на себя		0,320*			0,329**		0,275*				
Физическое здоровье	0,428**				0,299*		0,357**				
Физическая выносливость	0,268*			0,312*	0,318*	0,299*					
Контроль стресса	0,253*		0,298*		0,421**		0,314*				
Контроль напряжения	0,275*			0,329**	0,511**		0,383**			0,387**	
Структурирование	0,482**	0,323*	0,419**		0,503**		0,336**			0,284*	
Принятие решений		0,337**	0,274*		0,349**		0,366**				

Примечание: * – корреляция статистически значима, при $p < 0,05$; ** – корреляция статистически значима, при $p < 0,01$. А – умение управлять собой; В – четкие личные ценности; С – четкие личные цели; Д – саморазвитие; Е – навыки решения проблем; Ф – творческий подход; Г – умение оказывать влияние на людей; Н – понимание особенностей управленческого труда; И – навыки руководства; Ж – умение обучать персонал; К – способность формировать коллектив.

бе», «структурирование», «физическое здоровье», «физическая выносливость», «контроль стресса» и «контроль напряжения». Саморазвитие, отражающее настроенность и восприимчивость руководителя к новым ситуациям и возможностям, значимо положительно связано с ресурсами уверенности в себе, физической выносливости и контроля напряжения.

В исследовании не было выявлено связи ресурсов социальной поддержки и финансовой свободы, отнесенных нами к группе социально ориентированных, с деловыми качествами. По-видимому, данные ресурсы, измеряющие способность получения поддержки от близких друзей и членов семьи, способной играть роль буфера в отношении человека к стрессовым событиям жизни, включая те, которые вызваны финансовыми затруднениями, относятся к числу средовых факторов, а потому непосредственно не связаны с деловым потенциалом руководителя, хотя, безусловно, важны для его деятельности.

Полученные данные корреляционного анализа показателей «Теста деловых качеств» и «Опросника ресурсов совладания» позволяют говорить о включенности большинства ранее выделенных

групп ресурсов совладания в деятельность руководителя. Наличие статистически значимых связей между показателями шкал «навыки решения проблем» и «умение влиять на окружающих» «Теста деловых качеств» с показателями девяти шкал «Опросника ресурсов совладания со стрессом» дают возможность не только рассматривать исследуемые деловые качества как значимые профессиональные ресурсы, но и полагать, что они могут дополнять ресурсный потенциал руководителя в его деятельности, обеспечивать его раскрытие, способствовать повышению стрессоустойчивости.

В целом по выборке было выявлено преобладание «мотивации достижения» над «мотивацией избегания неудач».

Показатели мотивации достижений значимо положительно связаны у успешных руководителей с показателями девяти из одиннадцати измеряемых деловых качеств. Значения коэффициентов корреляции Спирмана приведены в таблице 2.

Мотивация достижения связана с такими деловыми качествами, как «способность управлять собой», «четкие ценности», «личные и профессиональные цели», «саморазвитие», «навыки решения проблем», «способность оказывать влияние

Таблица 2
Значения коэффициентов корреляции Спирмана между показателями шкал теста «Деловых качеств» и показателями мотиваций достижения и избегания неудач (Т. Элсер)

	Деловые качества									
	А	В	С	Д	Е	Ф	Г	Н	И	Ж
Мотивация достижения	0,383**	0,445**	0,395**	0,385**	0,575**	0,310*	0,429**			0,495**
Мотивация избегания неудач										0,336**

Примечание: * – корреляция статистически значима, при $p < 0,05$; ** – корреляция статистически значима, при $p < 0,01$. А – умение управлять собой; В – четкие личные ценности; С – четкие личные цели; Д – саморазвитие; Е – навыки решения проблем; Ф – творческий подход; Г – умение оказывать влияние на людей; Ж – умение обучать персонал; К – способность формировать коллектив.

на окружающих», «умение обучать», «учение организовывать работу группы», а также с творческим подходом к деятельности. По-видимому, полное использование успешными руководителями своих деловых качеств способствует достижению ими поставленных целей и решению производственных задач.

Было выявлено, что *мотивация достижений* значимо положительно связана с такими ресурсами, как «физическая выносливость», «контроль напряжения», «структурирование». Данные приведены в таблице 3.

Таблица 3

Значения коэффициентов корреляции Спирмана между показателями шкал «Опросника ресурсов совладания со стрессом» и показателями мотиваций достижения и избегания неудач (Т. Элерс)

	Физическая выносливость	Контроль напряжения	Структурирование
Мотивация достижения	0,296*	0,461**	0,257*
Мотивация избегания неудач		0,290*	

Примечание: * – корреляция статистически значима при $p < 0,05$; ** – корреляция статистически значима при $p < 0,01$.

Ресурсы физической выносливости и структурирования связаны только с мотивацией достижения, в то время как ресурс контроля напряжения значимо положительно связан с обоими видами мотивации. Полученные данные позволяют предположить, что способность распознавать свое напряжение, возникающее в сложных ситуациях, является тем ресурсом, который способен актуализировать оба вида мотивации субъекта труда и тем самым либо направлять его усилия на преодоление возникающих трудностей, либо побуждать к использованию выжидательной позиции, избеганию решения проблем, сбору дополнительной информации и т. п.

Заключение

Полученные в исследовании результаты позволяют сделать выводы о том, что для успешных руководителей характерно большое количество связей между социально-психологическими ресурсами и деловыми качествами, а также мотивацией достижений. Профессиональные деловые качества и навыки дополняют и раскрывают индивидуальные ресурсы в деятельности руководителя. Деловые навыки руководителя в решении проблем и его способность оказывать влияние на окружающих можно рассматривать как значимые профессиональные ресурсы, повышающие стрессоустойчивость руководителя. Успешных руководителей характеризует большое количество

во связей мотивации достижения с деловыми качествами, что в значительной степени определяет эффективность и успешность профессиональной деятельности, побуждая к профессиональной самореализации и саморазвитию.

В рамках системы «личность–субъект–профессиональная среда», с точки зрения ресурсного подхода, можно говорить о том, что подсистема «личность» на уровне ресурсов дополняет подсистему «субъект». Группы личностных, когнитивных, инструментальных ресурсов совладания со стрессом оказываются включенными в профессиональную деятельность руководителя и обеспечивают, таким образом, ее успешность.

Внешние по отношению к субъекту труда ресурсы (социальная поддержка, финансовая свобода и др.), включенные в подсистему «профессиональная среда», не имеют выраженной прямой связи с деловыми качествами руководителя. Несмотря на значимость данного вида ресурсов для управленца, по-видимому, их включенность в деятельность осуществляется не через индивидуальные психологические ресурсы, а путем проведения мероприятий на уровне организаций, направленных на повышение квалификации персонала (тренинги необходимых навыков и умений, освоение новых управленческих технологий, материальное стимулирование и т. п.). Это, в свою очередь, также способно повышать ресурсный потенциал руководителя и обеспечивать успешность и эффективность его деятельности.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М., 1991.
- Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, реобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13. С. 3–12.
- Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер М., 1991.
- Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М., 2003.
- Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004.
- Максимов А. К. Личностные особенности эффективного руководителя предприятия железнодорожного транспорта в контексте организационной культуры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.
- Махнач А. В., Постылякова Ю. В. CRIS: опросник оценки ресурсов совладания со стрессом // Проблемность в профессиональной деятельности

ти: теория и методы психологического анализа. М., 1999.

Махнач А. В., Постылякова Ю. В., Курлет В. Л. (США), Матени К. Б. (США). Оценка ресурсов совладания со стрессом (адаптация опросника CRIS) // Тезисы докладов Первой Межрегиональной научно-практической конференции «Психология безопасности профессиональной деятельности». М., 1999. С. 35–36.

Машков В. Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента. СПб., 2005.

Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М., 2001.

Hobfoll S. E. The ecology of stress. Washington, 1988.

Kaniasty K., Norris F. H. A test of the social support deterioration model in the context of natural disaster // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. V. 64. P. 395–408.

Matheny K. B., Aycock D. W., Curlette W. L., Junker G. N. The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness // Journal of Clinical Psychology. 1993. V. 49 (6). P. 815–830.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА)

Ю. А. Сапрыкина

Актуальность проблемы стрессоустойчивости и анализ теоретических подходов к ее исследованию в психологии

Актуальность проблемы стресса обусловлена переходом к информационному обществу, ростом научно-технического прогресса и, как следствие, увеличением нагрузок и требований к человеку, необходимостью его адаптации к быстро меняющимся условиям жизни. В связи с этим особое значение приобретает изучение индивидуально-психологических факторов стрессоустойчивости, от которых зависит успешность социально-психологической адаптации человека в обществе.

В психологической литературе *стрессоустойчивость* определяется как способность противостоять стрессорному воздействию. При этом исследователи выделяют различные компоненты данного явления (особенности нервной системы, волевые качества, личностные характеристики), однако вопрос об индивидуальных различиях в реакциях на стрессогенные воздействия остается открытым. Механизмы стрессоустойчивости изучены недостаточно, наблюдается эклектичность подходов к их трактовке и объяснению. Например, нередко понятие стрессоустойчивости отождествляется с эмоциональной устойчивостью, где акцентируются эмоциональные переживания в стрессе.

В. А. Бодров выделяет следующие компоненты стрессоустойчивости: 1) степень адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней и внутренней среды и деятельности; 2) уровень функциональной надежности субъекта деятельности; 3) степень активации функциональных ресурсов организма и психики (Бодров, 2006). Тем самым устойчивость к стрессу понимается как интегративное качество человека. При этом, с позиций системно-регулятивного подхода, учи-

тывается функция каждого психического образования в регуляции деятельности и поведения, а критерием стрессоустойчивости выступает достижение цели деятельности в экстремальных условиях. С функциональных позиций стрессоустойчивость рассматривается как характеристика, влияющая на продуктивность (успешность) деятельности и обеспечивающая гомеостаз личности как системы.

В современной литературе большое внимание уделяется стратегиям и способам преодоления стресса, которые в западной литературе получили название копинга. Р. Лазарус и С. Фолкман, авторы этого понятия (см. Лазарус, 1970), рассматривали его как сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. Копинг понимается как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта как следствия столкновения субъекта с внешним миром. В данном определении акцент делается на взаимодействии с ситуацией, а стрессоустойчивость определяется как его результат. Поведение, в свою очередь, зависит от особенностей восприятия стрессовой ситуации и оценки собственных ресурсов ее преодоления. Оценка стрессовой ситуации опосредует мотивационные и волевые процессы, которые играют системообразующую роль в регуляции психических состояний.

В нашем исследовании *стрессоустойчивость* понимается как способность личности к регуляции эмоционального состояния в стрессогенных условиях (Писаренко 1986). Данное качество проявляется на всех уровнях, начиная от индивидуальных свойств и заканчивая личностными особенностями. При этом личностная регуляция имеет определяющее значение.

В проведенном исследовании для объяснения факторов стрессоустойчивости мы опирались на концепцию личных конструктов Дж. Келли (см. Келли, 2000; Франселла, 1987), согласно которой интерпретация индивидуального опыта осуществляется субъектом на основе индивидуальных представлений в той или иной области знаний.

На этой основе были сформулированы гипотезы исследования. Мы предположили, что система конструктов, с помощью которой человек интерпретирует стрессовую ситуацию, является индивидуально-психологическим фактором стрессоустойчивости и объясняет разную степень устойчивости к стрессу в одинаковых ситуациях. Мы также полагали, что стрессоустойчивость связана с таким параметром системы конструктов, как когнитивная сложность.

Задача исследования состояла в рассмотрении взаимосвязи уровня стрессоустойчивости личности и особенностей интерпретации ситуации на примере экзаменационного стресса студентов. Учебная сессия обладает всеми признаками стрессовой ситуации и характеризуется определенным уровнем адаптации студентов, от которой зависит успешность учебной деятельности.

Организация и методики исследования

Данное исследование проходило в два этапа: на первом этапе проводилась диагностика психического состояния в стрессовой ситуации (ситуация учебной сессии); на втором этапе осуществлялось выявление системы индивидуальных представлений об экзаменационном стрессе.

Выборка испытуемых состояла из студентов 1–4 курсов в возрасте от 17 до 21 года, обучающихся на 4-х факультетах разной профессиональной направленности Липецкого государственного технического университета. В исследовании приняли участие 111 студентов, среди которых – 72 девушки и 39 юношей.

Методики исследования

Для проведения исследования нами были использованы следующие методики: на первом этапе – опросники, позволяющие получить целостную оценку психического состояния в стрессовой ситуации («Шкала тревожности» Ч. Д. Спилбергера–Ю. Л. Ханина, методика «САН», «Шкала психологического стресса PSM-25»); на втором – методика «Репертуарные решетки» Дж. Келли, позволяющая выявить систему личных конструктов, с помощью которой человек интерпретирует стрессовую ситуацию.

Необходимость диагностики уровня ситуативной и личностной тревожности обусловлена пониманием тревоги как одного из основных

механизмов стресса. Эмпирические исследования подтверждают данное положение, что позволило включить тревогу в качестве показателя стрессоустойчивости. Методика «САН» была использована для выявления основных показателей функционального состояния, которые в ситуации экзамена свидетельствуют о переживаемом человеком стрессе. Цель «Шкалы психологического стресса PSM-25» – измерение стрессовых ощущений по соматическим, поведенческим и эмоциональным признакам. В целом использование всех вышеперечисленных методик позволило комплексно диагностировать состояния стресса и описать его проявления на эмоциональном, функциональном и соматическом уровнях. Для выявления индивидуальных представлений о стрессе нами был разработан вариант «Репертуарной решетки» Дж. Келли, который позволил описать экзаменационный стресс.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью компьютерных программ Excel, SPSS 13.

Результаты исследования

На первом этапе обработки полученных данных был проведен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции r Пирсона.

Установлено, что показатель ситуативной тревоги коррелирует с показателями самочувствия ($r = -0,468$), активности ($r = -0,262$), настроения ($r = -0,640$), уровня стресса ($r = 0,557$) и когнитивной сложности ($r = 0,262$) на уровне значимости $p < 0,01$. Можно заключить, что уровень ситуативной тревоги как показатель значимости стрессовой ситуации является важным фактором развития стресса. Корреляции показывают, что с возрастанием ситуативной тревоги увеличиваются показатели психологического стресса и когнитивной сложности, в то время как показатели самочувствия, активности и настроения снижаются. Причем наиболее сильная отрицательная корреляционная связь наблюдается с настроением. Это можно объяснить тем, что восприятие и ожидание угрозы, характерные для проявления ситуативной тревоги, предполагают значительное снижение общего эмоционального фона деятельности. Сильная тревога также понижает стремление к активности, что подтверждается теоретическим положением о взаимосвязи эффективности деятельности и уровня тревоги. Положительная корреляционная связь ситуативной тревоги с уровнем психологического стресса, в свою очередь, свидетельствует о значительном сходстве механизмов развития тревоги и стресса.

Корреляция ситуативной тревоги и когнитивной сложности свидетельствует о взаимосвязи показателя «жесткости/рыхлости» системы конструктов и развитии ситуативной тревоги в стрес-

совой ситуации. Чем ниже когнитивная сложность (и соответственно выше ее показатель), тем менее дифференцированным становится восприятие стрессовой ситуации, а прогноз дальнейшего развития событий – ограниченным и узким. Ситуация воспринимается как угрожающая для человека, что сопровождается возникновением ситуативной тревоги.

Переменная «личностная тревожность» коррелирует с показателями самочувствия ($r = -0,339$), настроения ($r = -0,238$) и уровня стресса ($r = 0,421$) на уровне значимости $p < 0,01$. Это свидетельствует о том, что тревожность как личностная черта определяет предрасположенность реагировать тревогой в стрессовых ситуациях, тем самым отражаясь на общем самочувствии, настроении и способствуя возникновению стресса. Однако значимой корреляции личностной тревожности с когнитивной сложностью не обнаружилось. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что в нашем исследовании выявлялась система конструктов, относящаяся к проявлениям стрессовых воздействий в ограниченной области деятельности (учебной), в то время как личностная тревожность характеризует общую предрасположенность реагировать тревогой на широкий спектр ситуаций.

Среди остальных значимых корреляций необходимо отметить отрицательную корреляцию уровня стресса с самочувствием ($r = -0,489$, $p < 0,01$) и настроением ($r = -0,362$, $p < 0,01$). Значимых корреляций с активностью не обнаружено. Данные зависимости можно объяснить тем, что физиологические проявления стресса характеризуются негативными соматическими симптомами и связаны с ухудшением самочувствия и настроения. Это становится ясным, если вспомнить, что методика измерения уровня стресса основывается на описании соматических и поведенческих симптомов стресса.

Когнитивная сложность, помимо ситуативной тревоги, коррелирует с настроением ($r = -0,229$, $p < 0,05$) и уровнем стресса ($r = 0,253$, $p < 0,01$). Эти данные подтверждают взаимосвязь эмоционального состояния и когнитивной оценки, свидетельствуют о важности когнитивной регуляции в возникновении эмоциональных состояний. Чем более «жесткой» становится система конструктов (увеличивается показатель когнитивной сложности), тем ниже настроение в стрессовой ситуации. Корреляция когнитивной сложности и показателя психологического стресса свидетельствует о связи характеристики системы конструктов и симптомов стресса, в том числе и на уровне соматических симптомов. Таким образом, когнитивная сложность связана с показателями ситуативной тревоги, настроения и уровня стресса. Эти данные подтверждают наше предположение о взаимосвязи системы представлений о стрессе и стрессоустойчивости как способности к ре-

гуляции эмоциональных состояний. Когнитивная сложность связана с проявлениями стресса на эмоциональном, поведенческом и соматическом уровнях.

Следующим этапом в обработке и анализе данных явился факторный анализ измеренных показателей с целью выявления наиболее значимых факторов стрессоустойчивости.

В результате вращения факторов были получены следующие нагрузки. В первый фактор вошли переменные «настроение» (0,835) и «самочувствие» (0,790). Этот фактор получил название «функциональное состояние», так как он включает в себя характеристики эмоционального фона деятельности и общего самочувствия. Максимальная нагрузка во втором факторе приходится на переменную «уровень стресса» (0,907). Соответственно, данный фактор был назван «уровень стресса», так как он объединяет совокупность поведенческих и соматических симптомов. Наибольшие нагрузки по третьему фактору получили такие переменные, как «ситуативная тревога» (0,542), «когнитивная сложность» (0,387), «уровень стресса» (0,356), а также «настроение» с противоположным значением (-0,463). Необходимо отметить, что связь этих переменных подтверждается данными корреляционного анализа, которые выявили связи между вышеперечисленными переменными на уровне значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$. Данный фактор получил название «угроза» ввиду особенностей входящих в него переменных и эффекта их взаимосвязи.

Таким образом, факторный анализ показал, что показатель когнитивной сложности связан с ситуативной тревогой, настроением и уровнем психологического стресса, что подтверждает его участие в механизмах возникновения и развития стрессовых состояний. Необходимо отметить, что переменные «личностная тревожность» и «активность» получили наименьшие нагрузки по всем факторам, поэтому их нельзя отнести к основным факторам стрессоустойчивости. Мы полагаем, что личностная тревожность не является основным показателем стрессоустойчивости, так как в данном исследовании акцент делался на актуальном состоянии в данной стрессовой ситуации (экзаменационная сессия), и потому можно считать, что стрессоустойчивость как способность к регуляции эмоционального состояния в стрессовой ситуации будет описываться показателями актуального состояния. Вместе с тем низкое влияние фактора активности, что подтверждается данными корреляционного анализа, возможно, обусловлено опосредующим воздействием других переменных. Для более точного изучения данного факта необходимо дополнительное исследование.

Следующим этапом нашего анализа стало разделение выборки на подгруппы, различающиеся по уровню стрессоустойчивости студен-

тов. С этой целью нами был применен кластерный анализ.

В результате нами были получены три подгруппы, различающиеся между собой по показателям стресса. Достоверность различий выраженности признаков была проверена с помощью критерия Н Краскала–Уоллеса.

Полученный результат показывает, что различия достоверны для всех показателей, кроме активности. Различия между группами достоверны по показателям ситуативной тревоги, личностной тревожности, самочувствия, настроения, уровня стресса (на уровне значимости $p < 0,01$). Различия по показателям когнитивной сложности и размерности психологического пространства (число факторов в индивидуальном семантическом пространстве) – на уровне значимости $p < 0,05$. Выделенные группы по показателю активности не различаются, что подтверждает выдвинутое нами ранее предположение об обусловленности активности другими переменными.

Группа испытуемых с низкими показателями переживаемого стресса, нечувствительностью к ситуации, включала 7 чел., что составляет 6,3% от общей выборки, и в дальнейшем анализе она идет под первым номером. Группа со средними показателями переживаемого стресса, самая многочисленная, включала 76 чел. (25,2% от общей выборки). Входящие в эту группу испытуемые наиболее подвержены стрессу и обладают низкой стрессоустойчивостью.

Анализ средних значений показателей по всем группам позволил сделать следующие выводы. Средние значения ситуативной и личностной тревожности повышаются от первой к третьей группе. Можно заключить, что студенты с высоким показателем личностной тревожности наименее устойчивы к стрессовым воздействиям. При этом от первой к третьей группе меняется соотношение ситуативной и личностной тревожности. Если в первой группе показатель личностной тревожности (34,71) намного превышает показатель ситуативной тревоги (27,86), во второй группе различия уменьшаются ($ST = 36,62$, $ЛТ = 40,63$), то в третьей группе показатель ситуативной тревоги (49,75) превышает значение личностной тревожности (46,96). Такое соотношение ситуативной и личностной тревожности свидетельствует о повышенной значимости стрессовой ситуации для испытуемых третьей группы. Таким образом, для наиболее стрессоустойчивой группы характерна тенденция к уравновешиванию показателей ситуативной и личностной тревожности.

Средние значения в группах по показателям самочувствия, активности, настроения уменьшаются по абсолютным значениям от первой к третьей группе. Исключение составляет показатель активности, который выражен в сравниваемых группах приблизительно одинаково. Из предыдущего ана-

лиза видно, что статистически значимых различий между группами по уровню выраженности данного показателя получено не было.

Снижение абсолютных значений самочувствия и настроения свидетельствует об ухудшении функционального состояния с ростом уровня стресса. Причем в первой группе данные показатели достигают значения 5, что свидетельствует об оптимальном состоянии и отсутствии негативных проявлений. В средней группе все показатели находятся в диапазоне от 4 до 5, что говорит о некотором снижении уровня функционирования, однако в пределах нормы. В группе испытуемых с высоким уровнем стресса показатели самочувствия и настроения ниже 4, что свидетельствует о значительном ухудшении общего состояния.

В соотношении данных показателей внутри каждой группы также наблюдается определенная закономерность. В группе испытуемых нечувствительных к стрессу показатели самочувствия (5,1) и настроения (5,0) приблизительно одинаковы и выражены сильнее по сравнению с активностью (4,4). В группе стрессоустойчивых студентов наблюдается тенденция к относительному выравниванию значений трех шкал, однако при этом проявляется некоторое понижение показателей активности (4,2), по сравнению с самочувствием (4,4) и настроением (4,6). И наконец, в третьей группе значение активности (4,3) превышает показатели самочувствия (3,7) и настроения (3,5). Таким образом, с понижением уровня стрессоустойчивости студентов наблюдается тенденция к изменению соотношения показателей в сторону наибольшей выраженности фактора активности по сравнению с другими. Данный факт можно объяснить повышенной значимостью стрессовой ситуации для людей с низкой стрессоустойчивостью и возрастанием их активности, направленной на разрешение ситуации.

Увеличение значения переменной «уровень психологического стресса» от первой (49,43, во второй – 88,63) к третьей (132,54) группе свидетельствует о значительном усилении негативных соматических и поведенческих симптомов с ростом уровня переживаемого стресса.

Заметно увеличение показателя когнитивной сложности от первой (1,01) и второй (1,12) к третьей (1,37) группе, а также уменьшение размерности психологического пространства (в среднем от двух к одному фактору). Это свидетельствует об увеличении «жесткости» системы конструкторов с ростом уровня стресса.

Обобщая полученные результаты, охарактеризуем различия в полученных нами группах. Для группы испытуемых с низким уровнем переживаемого стресса, нечувствительным по отношению к действию стрессора характерны низкие показатели *ситуативной* тревоги в ситуации экзамена по сравнению с личностной тревожнос-

тью и низкий показатель выраженности психологического стресса. Это свидетельствует о небольшой значимости для них ситуации экзамена, которая не воспринимается как «угроза» личностным ценностям. Средние значения самочувствия, активности, настроения здесь выше, по сравнению с остальными группами, и характеризуют оптимальное функциональное состояние. Однако показатель активности снижен по сравнению с самочувствием и настроением, что говорит об отсутствии стремления к проявлению активности. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые не стремятся к активности по преодолению данной ситуации, так как она не вызывает у них дискомфорта, о чем свидетельствует низкий уровень *ситуативной* тревоги и негативных симптомов стресса (низкий показатель уровня психологического стресса). Показатель когнитивной сложности – самый низкий в выборке, а размерность психологического пространства – самая высокая. Это свидетельствует о «рыхлой» системе конструкторов, которая обуславливает неоднозначность истолкования ситуации и прогноза, что также может препятствовать адекватному реагированию в ситуации стресса.

Все вышеперечисленное свидетельствует о позитивном состоянии и расслабленности, следовательно, у данных студентов нет необходимости проявлять активность по изменению ситуации, так как они оценивают ее как удовлетворительную и спокойную. Можно заключить, что «рыхлая» система конструкторов не позволяет четко структурировать и понять смысл данной стрессовой ситуации. Таким образом, студенты с подобной системой конструкторов не могут оценить реальную угрозу, которую несет в себе ситуация. Данное истолкование ситуации можно считать поверхностным.

Группа испытуемых со средним уровнем переживаемого стресса, стрессоустойчивостью, характеризуется средними по выборке показателями психологического стресса, *ситуативной* и личностной тревожности. Причем наблюдается тенденция к уравниванию значений двух видов тревожности, что говорит о значимости данной стрессовой ситуации для студентов. Средние значения самочувствия, активности, настроения несколько снижены по сравнению с нормой, однако находятся в среднем диапазоне. Отмечается тенденция к их уравниванию, однако показатель активности по-прежнему ниже показателей самочувствия и настроения. Показатель когнитивной сложности выше, по сравнению с первой группой, размерность психологического пространства меньше. Система конструкторов становится более «жесткой». Мы считаем, что это оптимальное значение показателя «жесткости/рыхлости» системы конструкторов, которое характеризует адекватное истолкование ситуации

и связано с оптимальным уровнем стресса в данных условиях.

Все это позволяет сделать вывод, что принадлежащие к данной группе студенты оценивают стрессовую ситуацию соразмерно той угрозе, которую она в себе заключает. Наряду с этим, они также способны соотнести свои ресурсы с требованиями ситуации. На основе такой оценки у данной группы проявляется стремление к активности, соотносимой с требованиями ситуации. Можно заключить, что данное соотношение всех показателей является оптимальным для деятельности в ситуации экзаменационного стресса.

Группа испытуемых с высокими показателями переживаемого стресса характеризуется низкой стрессоустойчивостью. Для нее характерен высокий уровень психологического стресса и, следовательно, негативные соматические и поведенческие симптомы, которые можно назвать дистрессом. Показатель *ситуативной* тревоги очень высок: превышает уровень личностной тревожности. Это, на наш взгляд, говорит о несоответствующем реальной ситуации восприятию угрозы экзаменационной ситуации, которая значительно преувеличивается. Значения самочувствия и настроения значительно ниже, чем в двух предыдущих подгруппах, и отражают сильное утомление. Однако значение фактора активности выше, по сравнению с самочувствием и настроением, что свидетельствует о больших усилиях, предпринимаемых в данной ситуации. Показатель когнитивной сложности самый высокий в выборке, а размерность психологического пространства самая низкая. Это характеризует систему конструкторов как самую «жесткую» в данной выборке. Этот факт, на наш взгляд, объясняет неадекватное восприятие ситуации как сильно угрожающей личностным ценностям.

В целом можно заключить, что «жесткая» система конструкторов способствует восприятию ситуации как преувеличенно угрожающей личностным ценностям. В связи с таким восприятием ситуации возникает повышенное для данного состояния стремление к активности, направленной на изменение ситуации и избавление от негативных переживаний и дискомфорта, которыми она сопровождается. Однако данная активность может быть непродуктивной и способствовать ухудшению показателей деятельности. Об этом факте можно найти упоминание в литературе.

Выводы

Таким образом, в ходе исследования стрессоустойчивости студентов были получены данные, которые подтвердили наше предположение о том, что уровень стрессоустойчивости личности связан с характеристиками системы конструкторов, с по-

мощью которой человек интерпретирует стрессовую ситуацию. Одной из главных характеристик данной системы является когнитивная сложность. Было выявлено, что когнитивная сложность связана с уровнем переживаемого стресса в ситуации экзаменационной сессии. «Жесткая» система конструкторов затрудняет адекватное восприятие ситуации, на основе чего она интерпретируется как угрожающая личностным ценностям, что лежит в основе механизмов возникновения стресса.

Проведенное исследование может способствовать дальнейшему изучению механизмов стресса с позиций системного и субъектно-деятельностного подходов. В данном случае стрессоустойчивость понимается как системное свойство человека, проявляющееся на всех уровнях регуляции состояний. При этом принцип активности субъекта предполагает способность к саморегуляции

состояний, что является основой стрессоустойчивости личности.

Литература

Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006.

Келли Дж. Теория личности (теория личных конструкторов). СПб., 2000.

Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Физиологические и психологические реакции / Под ред. Л. Леви. Л., 1970. С. 178–208.

Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 1. С. 62–72.

Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Пер. с англ. под ред. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. М., 1987.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ⁸

Ю. В. Скворцова (Ярославль)

Согласно результатам многочисленных исследований в области психологии познания, метакогнитивная регуляция познавательных психических процессов и действий является необходимым условием успешного осуществления деятельности (А. В. Карпов, Н. А. Менчинская, И. М. Скитяева, М. А. Холодная, J. Borkowski, M. Carr, M. Pressley, T. O. Nelson, L. Narens и др.).

Данная работа представляет собой попытку рассмотрения структурно-уровневой концепции профессионального педагогического мышления (ППМ) с позиций метакогнитивного подхода. В контексте структурно-уровневой концепции М. М. Кашаповым был проведен анализ структуры профессиональной активности (селективности) педагогического мышления (Кашапов, 1999). В качестве единицы психологического анализа структуры ППМ выделена *проблемность*, которая определяет избирательность отношения к исследуемым явлениям и уровень педагогического решения. Проблемность – неотъемлемая черта познания, выражающая субъективное состояние познающего; она закономерно вытекает из отношения субъекта познания к другим субъектам или явлениям и онтологически выступает как изначальная неданность или неполная заданность конечного результата либо конечной стадии мышления как процесса. Решение задачи осуществляется посредством многообразных операций

(сравнения, анализа и синтеза, абстракции и обобщения), составляющих взаимосвязанные и переходящие друг в друга стороны мыслительного процесса (Рубинштейн, 2000).

Опираясь на основные положения концепции системогенеза, проведем исследование связи метапознания и структурно-уровневых характеристик ППМ. Особо важным представляется рассмотрение *процессуального этапа деятельности* (выработки педагогического решения), включающего четыре основных компонента: 1) информационную предпосылку решения – информацию о субъекте (обучаемом) и учебной ситуации, которая оперативно включена в процесс решения; 2) критерии решения – совокупность требований к процессуальной и результативной сторонам решения; 3) правила решения – алгоритм разрешения проблемной ситуации; 4) способ решения – поиск и подготовка решения, направляемые целями деятельности (регулируется системой критериев и правил) (Кашапов, 2000).

Выработка педагогического решения – это процесс, включающий в себя указанные четыре основных компонента, в каждом из которых представлены различные метакогнитивные стратегии. Для иллюстрации психологической системы деятельности, в которой функционирует метапознание, проведем подробный анализ процесса выработки педагогического решения.

Первый компонент – информационная предпосылка решения. Информационная неопреде-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для ведущих научных школ, грант НШ № 5262.2006.6.

ленность в решениях преподавателей может быть обусловлена рядом факторов: а) недостаточным знанием психологических особенностей учащихся (возрастных, половых, индивидуально-психологических, личностных, социально-психологических и др.); б) отсутствием сведений о специфике их семейного воспитания; в) недостаточной осведомленностью об оценках и характеристиках конкретного учащегося другими лицами (педагогами, одноклассниками, родителями); г) неполными, а порой и противоречивыми, данными об условиях и причинах, способствовавших возникновению затруднений в воспитании и обучении ребенка.

На стадии анализа осуществляется распознавание педагогической ситуации и ее предварительная оценка. Неопределенность педагогической ситуации обеспечивает активизацию метапознания (Brown, 1987; Flavell, 1976; Kluwe, 1982; и др.). Содержание первого компонента разрешения педагогической проблемной ситуации можно определить, используя введенную Дж. Флейвеллом категорию *знания переменных задания (или ситуации)*, относящегося к метакогнитивным знаниям (Flavell, 1979). Эти знания являются текущими, сиюминутными, специфичными для каждой конкретной проблемной ситуации. Опираясь на предложенный R. H. Kluwe (Kluwe, 1982) подход, согласно которому метапознание представляет собой совокупность процессов отслеживания и регуляции, можно предположить, что на данной стадии актуализируются процессы метакогнитивного отслеживания, задачами которого являются *идентификация проблемы* и, возможно, *предсказание исхода*. Одновременно актуализируются и процессы регуляции, отвечающие за *сосредоточение интеллектуальных ресурсов* на текущей проблеме и *мобилизацию организма* для осуществления решения.

Далее происходит активизация второго компонента решения педагогической проблемной ситуации – создание критериев выработки решения, которые дифференцируются на критерии предпочтительности и достижимости. Педагог, поставленный перед необходимостью разрешения педагогической проблемной ситуации, оценивает важные, с его точки зрения, информационные признаки (эмоциональное состояние учащегося; общую обстановку, в которой реализуется педагогическое воздействие; собственное состояние и отношение к обучаемому и др.) и выделяет адекватные целям и условиям воспитательной деятельности способы и правила подготовки и принятия педагогического решения. В основе отмеченных умственных действий лежит *критерий предпочтительности*. Применение *критерия достижимости* позволяет педагогу установить, достигнута ли цель деятельности (действия), или нет. Согласно взглядам ряда иссле-

дователей (Kluwe, 1982; Brown, 1987; Flavell, 1976; и др.), для регуляции психических процессов, контроля когнитивной активности, а также для проверки достижения цели преподаватель в процессе деятельности опирается на метакогнитивные знания (*знания личностных переменных, переменных стратегии и задания*). Оценка исходных информационных признаков активизирует метакогнитивную стратегию – *связь новой и уже имеющейся информации*. Для применения критерия достижимости необходима *оценка продвижения*. Происходит исследование альтернативных решений и определение последовательности действий, необходимых для разрешения ситуации. Система критериев, составляющих второй компонент решения педагогической ситуации, формируется непосредственно в процессе деятельности и постоянно изменяется в зависимости от ее условий.

Третий компонент – правила разрешения педагогической проблемной ситуации. П. Линдсей, Д. Норман, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов различают нормативные (детерминированные), эвристические, вероятностные (статистические) и другие правила (см. Карпов, 2004). Их выбор осуществляется с использованием метакогнитивных стратегий *планирования, контроля и оценки мыслительных процессов*.

Четвертый компонент – способы подготовки и принятия решения – также является существенным моментом осуществления педагогической деятельности. Он неразрывно связан с ранее рассмотренными компонентами, поскольку способ решения определяется взаимосвязью познаваемых условий деятельности и избираемых критериев. Реализация данного компонента выработки педагогического решения представляет собой конструктивный этап мыслительной деятельности преподавателя, включающий планирование способов достижения поставленной цели. Этот компонент тесно связан с метакогнитивным контролем (оценка эффективности собственной деятельности) и метакогнитивной саморегуляцией (распределение ресурсов для осуществления текущей задачи, установление необходимой скорости или интенсивности работы).

Следует заметить, что каждый этап процесса выработки педагогического решения неизбежно вовлекает метакогнитивные процессы контроля и регуляции, а также, соответственно, различные метакогнитивные стратегии. Актуализация метакогнитивных характеристик, позволяющих успешно реализовать все вышеуказанные компоненты в условиях педагогической деятельности, может рассматриваться как один из механизмов эффективного разрешения педагогических проблемных ситуаций.

Проведенный теоретический анализ позволил выделить ряд *функций метапознания* в ППМ, которое:

- способствует возникновению проблемности и определению возможных решений;
- обеспечивает организацию функционирования познавательных психических процессов и использование необходимых для этого ресурсов;
- осуществляет отслеживание процесса решения педагогической проблемной ситуации и управление этим процессом.

Ситуационный подход к рассмотрению ППМ позволяет выявить следующие особенности познания и преобразования педагогического взаимодействия:

1. В случае доминирования деятельностного подхода актуализируется *ситуативный* уровень обнаружения преподавателем проблемности в разрешаемой педагогической ситуации. Изменения, происходящие в субъекте в процессе разрешения проблемной ситуации, на данном уровне в основном направлены на реконструкцию способов осуществления профессиональной деятельности. Ситуативный уровень проблемности связан с ситуационной мотивацией преподавателя.
2. В случае преобладания личностного подхода осуществляется *надситуативный* уровень обнаружения проблемности. Будучи, наряду с ситуативным уровнем обнаружения проблемности, компонентом педагогического мышления, надситуативный уровень, во-первых, включает способы контроля, оценки и осознания преподавателем своей деятельности; во-вторых, выполняет функции своевременного выявления и оптимального разрешения нравственных проблем, возникающих в процессе личностного развития как самого себя, так и учащихся; в-третьих, обуславливает возможность выявления его позитивных перспектив.

Таким образом, учет многоуровневой природы мыслительной активности приводит к выделению *ситуативного* и *надситуативного* типов ППМ. М. М. Кашапов (Кашапов, 1999), Ю. Н. Дубровина (Дубровина, 1998), Т. Г. Киселева (Киселева, 2003) рассматривают уровневое строение мышления как континуум, на одном полюсе которого расположено ситуативное мышление, а на другом – надситуативное. Ситуативность и надситуативность – связанные характеристики: с ростом одной происходит, соответственно, убывание другой. Таким образом, особенность мышления каждого педагога может быть отражена точкой на этом континууме, соответствующей его уровню – ситуативности/надситуативности.

Ситуативный уровень проявляется в тактической направленности ППМ. Он связан с решением комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций. В исследованиях Т. Г. Киселевой было показано, что ситуативно

мыслящие учителя замечают малейшие отклонения в поведении учащихся, вместе с тем практически не осуществляя (или почти не осуществляя) анализа собственных действий (Киселева, 2003). В работе Е. В. Коточиговой отмечается, что такие учителя не умеют увидеть далекую перспективу; внешний локус контроля мешает им объективно и полно проанализировать причины собственных неудач, провоцируя желание переложить всю ответственность и вину за происходящее на какие-либо внешние обстоятельства (Коточигова, 2003).

Надситуативный уровень ППМ имеет отсроченный результат и является стратегическим направлением ППМ – «работой на перспективу» (Кашапов, 2000, с. 262). Он характеризуется преобладанием таких терминальных ценностей, как «креативность», «активные социальные контакты», «саморазвитие». Результаты, полученные в исследованиях М. М. Кашапова и его последователей, показывают, что профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытостью», «выходом за пределы». Особенности надситуативного профессионального педагогического мышления – абстрактность; быстрая обучаемость; развитое воображение; включение исследуемого объекта в новую систему связей; высокий творческий потенциал; стремление к преодолению стереотипов. Это позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня ППМ (Кашапов, 2004).

М. М. Кашапов отмечает, что решение преподавателем педагогической проблемной ситуации определяет его дальнейшие практические действия, неадекватность которых чаще всего является следствием ошибок в процессе выработки решения (Кашапов, 2000). Следует отметить, что далеко не всегда люди умеют замечать и вычленять проблемы (задачи), распознавать проблемные ситуации. Весьма ценное, в контексте нашего исследования, описанное М. М. Кашаповым наблюдение заключается в том, что высокий (надситуативный) уровень понимания проблемы выражается в способности испытуемого задавать самому себе проблемный вопрос (Кашапов, 2000). Мышление преподавателей с надситуативным уровнем мышления отличается направленностью на реализацию (в том числе, на включение в зону собственной познавательной деятельности своего места и роли в данной ситуации).

Согласно результатам многочисленных исследований зарубежных ученых, индивиды различаются по метакогнитивным характеристикам (Kluwe, 1982; Brown, 1987). Исходя из этого положения, а также учитывая особенности ситуативно мыслящих преподавателей, мы предполагаем, что они менее склонны к использованию различных метакогнитивных стратегий. Для проверки

этого предположения нами была сформулирована следующая гипотеза: уровень ППМ преподавателя является показателем, связанным с уровнем метакогнитивной активности: с увеличением метакогнитивной активности преподавателей происходит сдвиг ППМ к надситуативному уровню. Для проверки выдвинутой нами гипотезы нами были проанализированы связи особенностей ППМ преподавателей вуза и их метакогнитивных характеристик.

Методики исследования

Для диагностики уровня ППМ использовался адаптированный нами для преподавателей вуза «Опросник выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» М. М. Кашапова и Т. Г. Киселевой (см. Киселева, 2003). Метакогнитивные характеристики измерялись с помощью нашей авторской методики оценки метакогнитивных знаний и активности («МА»).

Выборку исследования составили 85 преподавателей вузов, среди которых 31 – преподаватели ЯГМА, 29 – преподаватели ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о наличии связи между уровнем ППМ и шкалой «метакогнитивной активности» («МА»). Выявленная степень корреляции ($p = 0,015$) означает, что чем выше оценка преподавателями вуза имеющихся у них навыков управления собственными когнитивными процессами, способности планирования своей когнитивной деятельности, использования различных приемов структурирования информации, тем выше уровень их педагогического мышления. Косвенным образом эти результаты подтверждаются связью (на уровне тенденции) уровня педагогического мышления со шкалами «концентрация» ($p = 0,051$) и «выбор главных идей» ($p = 0,071$). С нашей точки зрения, включение в процесс учебной деятельности активной познавательной позиции, умение выделять в педагогической проблемной ситуации существенные признаки позволяют преподавателю выйти на надситуативный уровень обнаружения и решения проблемных ситуаций. Это, в свою очередь, обеспечивает большую эффективность педагогической деятельности.

Качественный анализ выявленной связи обнаружил следующую особенность: чем выше респонденты оценивают имеющиеся у них навыки управления собственными когнитивными процессами, эффективность планирования своей познавательной деятельности, использование различных приемов структурирования информации, тем ближе уровень их профессионального педагогического мышления к полюсу надситуативности.

Вместе с тем эта связь проявляется до известного предела, за которым дальнейшее увеличение оценки преподавателями вуза собственной метакогнитивной активности не приводит к сдвигу уровня педагогического мышления в сторону надситуативности. Мы предполагаем, что повышение результативности испытуемых по шкале «МА» сопровождается нахождением оптимального соотношения ситуативного и надситуативного уровней обнаружения педагогической проблемности, адекватного требованиям и условиям реального учебного процесса. Это согласуется с эмпирическими данными М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Е. В. Котоциговой, Ю. Н. Дубровиной, свидетельствующими о том, что надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности может приводить как к высоко оптимальным, так и к негативным результатам педагогической деятельности.

Зафиксированная корреляционная связь между шкалой «приобретение информации» и возрастом испытуемых ($p = 0,002$) показывает, что с увеличением возраста преподавателей вуза повышается их оценка глубины собственных знаний, способностей в их приобретении и сохранении, а также своей познавательной активности. Это объясняется, с нашей точки зрения, тем, что с возрастом действительно происходит накопление знаний, их систематизация. Однако вместе с тем невозможно исключить искажающего влияния защитных механизмов личности (компенсации, интеллектуализации, проекции и т. д.) на восприятие и оценку преподавателями собственных особенностей в приобретении и сохранении знаний. Как показывают исследования М. М. Кашапова и М. Н. Войтович, преподавателей с надситуативным уровнем мышления отличает наличие у них защитных механизмов высшего порядка. Эти данные согласуются с точкой зрения Р. Плутчика, Г. Келлермана, Р. Урсано, З. Фрейда.

Заключение

В ходе исследования установлено, что чем выше оценка преподавателями имеющихся у них навыков управления собственными когнитивными процессами, эффективности планирования своей когнитивной деятельности, использования различных приемов структурирования информации (шкала «метакогнитивная активность»), тем ближе уровень их профессионального педагогического мышления к надситуативному. Это подтверждает гипотезу о том, что уровень профессионального педагогического мышления преподавателя высшей школы является характеристикой, связанной с уровнем метакогнитивной активности.

Полученные результаты подчеркивают перспективность дальнейших исследований метакогнитивных характеристик профессионального педагогического мышления.

Литература

Дубровина Ю. Н. Особенности взаимосвязи уровней характеристик профессионального мышления учителя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент. М., 1998. С. 79–86.

Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. М., 2003. С. 20–46.

Кашапов М. М. Психологический анализ педагогической проблемной ситуации и средств ее разрешения // Исследование педагогического мышления. М., 1999. С. 4–18.

Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. СПб., 2000.

Кашапов М. М. Рефлексивные закономерности и механизмы творческого педагогического мышления // Ярославский психологический вестник. Вып. 12. М.–Ярославль, 2004. С. 52–59.

Киселева Т. Г. Социально-психологические особенности уровней характеристик профессио-

нального педагогического мышления в процессе оценивания // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. М., 2003. С. 89–116.

Коточигова Е. В. Творчество как наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Творческое мышление // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. М., 2003. С. 306–331.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation, and understanding / Eds F. E. Weinert, R. H. Kluwe. Hillsdale–New Jersey, 1987. P. 65–116.

Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911.

Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / Ed. L. B. Resnick. N. Y., 1976. P. 231–235.

Kluwe R. H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition // Animal mind – human mind / Ed. D. R. Griffin. N. Y., 1982. P. 201–224.

УТОЧНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛ» И ЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЕ

А. Р. Фонарев (Москва)

Проблема профессионализма в отечественной психологии: понятийный анализ

Трудности в определении понятия «профессионал» обусловлены тем, что в психологической литературе в него вкладывается разное содержание.

В связи с этим можно отметить ряд моментов.

Во-первых, как указывает В. Д. Шадриков, учение о способностях ориентировано главным образом на нормативную деятельность, которая предполагает определенный способ ее выполнения. Способности же раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, ее выбора и форм реализации, возможности для творчества. Однако, как отмечает Шадриков, «мы изучаем не способности вообще, а способности действовать в нормативном мире» (Шадриков, 1994). Соответственно, при попытке сформулировать понятие «профессионал» необходимо учитывать, что способности, приспособленные к нормативной деятельности, и способности к творчеству противостоят друг другу. В. Д. Шадриков пишет: «Мы же все свои усилия сосредоточиваем на нормативных способностях, на способностях, ангажированных нашей детерминированной жизнью, куль-

турой, второй природой, созданной человеком... И приходится констатировать, что способности не только связаны с нашей социальной жизнью, но и подавлены этой социальной жизнью, деформированы и подмяты ею» (там же, с. 5).

Во-вторых, в проблемном поле психологии практически не представлены духовные способности, характеризующиеся этическим отношением к жизни и определяющие все другие способности, в том числе инструментальные.

В-третьих, для многих профессий нормативные требования труда, обращенные к человеку, строго выражены, особенно применительно к профессиям типа «человек–машина». И хотя в других профессиональных сферах, в первую очередь относящихся к системе «человек–человек», они выражены не столь ярко, но и здесь общая приверженность строго определенным нормативам сдерживает дефинирование многих базовых понятий.

В-четвертых, изучению самого профессионала (обычно ориентируются на среднего специалиста) препятствует то, что лишь в редких случаях предметом исследования становятся полноразличные событийные общности, члены которых влияют на ценностно-смысловые образова-

ния друг друга, определяют жизненную позицию каждого из своих членов, открывают перспективы их движения к вершинам профессионального мастерства. Данные общности как раз и определяют то, кем становится человек – профессионалом или же простым ремесленником.

Следует отметить, что в большинстве исследований, предметом изучения которых является профессионал, не дается понятийного определения данного феномена. В тех же работах, где предпринимаются такие попытки, как правило, представлены описательные характеристики, но не раскрывается суть данного явления.

Во многих работах понятие «профессионализм» отождествляется с высоким мастерством. Так, согласно Б. Ф. Ломову, система знаний и навыков определяет готовность человека к самостоятельному решению поставленных перед ним задач. «Уровнем же развития знаний, умений и навыков определяется профессиональное мастерство, но только этим оно не исчерпывается» (Ломов, 1984, с. 229).

А. К. Маркова определяет профессионализм как интегральную характеристику деятельности, общения и личности. Он характеризуется через соотношение состояния мотивационной (профессиональные ценности, притязания и мотивы, профессиональное целеполагание и т. д.) и операциональной (профессиональное самосознание, профессиональные способности, обучаемость, приемы и технологии как составляющие профессионального мастерства и творчества и др.) сферы субъекта труда. По мнению автора, «профессионалом можно считать человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профобучения и осуществляет их на высоком уровне... следует профессиональным ценностным ориентациям; который изменяется и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию...» (Маркова, 1996, с. 254).

В. Г. Зазыкин и А. П. Чернышев, отождествляя мастерство и профессионализм, подчеркивают, что они обычно связаны с самореализацией в профессии, что обуславливает высокую мотивацию достижения. «Настоящий мастер своего дела, профессионал, всегда ограничен весьма жесткими рамками, которые, по сути дела, есть ни что иное, как дополнительные социальные нормы регуляции поведения. Они не позволяют работать ниже стандартов, определяемых его статусом и в большинстве случаев совершать в своей работе действия, выходящие за рамки принятых социальных норм» (Зазыкин, Чернышев, 1993, с. 17).

Ю. П. Поваренков считает, что профессионалом человек становится только тогда, когда принимает профессионализацию как важную жизненную задачу, требующую реализации (Поваренков, 1999).

Е. А. Климов понимает профессионализм «не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека, включающую, как минимум, следующие части и компоненты: свойства человека как целого, праксис, гнозис, информированность, знания, опыт, культуру профессионала» (Климов, 1996, с. 387–389).

Близкое этому определение профессионализма дает Т. В. Кудрявцев – как системы психологических, психофизиологических и физических свойств, проявляющихся в профессиональной деятельности через использование продуктивных приемов и способов и приводящих к производству высококачественной и даже уникальной продукции (Психологические основы, 1988, с. 120).

А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина вводят понятие «профессионализм личности», в рамках которого, по их мнению, должны быть рассмотрены взаимоотношения личности как интегрального качества человека и осуществляемой им профессиональной деятельности (Деркач, Кузьмина, 1993, с. 8).

А. П. Ситников считает, что «профессиональное мастерство – это владение комплексом продуктивных технологий профессиональной деятельности на основании обладания профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими способность личности к осуществлению продуктивной профессиональной деятельности и стремление к профессиональному самосовершенствованию» (Ситников, 1996, с. 61).

Н. В. Кузьмина, опираясь на собственные исследования, выделяет в разных профессиях ряд общих признаков профессионализма:

1. Владение специальными знаниями о целях, содержании, объектах и средствах труда.
2. Владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском, итоговом этапах деятельности.
3. Владение специальными свойствами личности и характера, позволяющими осуществлять процесс деятельности и получать искомые результаты» (Кузьмина, 1990).

Л. М. Митина, рассматривая профессиональное развитие учителя, характеризует его как «рост, становление, интеграцию и реализацию в профессиональном труде личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии» (Митина, 1995, с. 11).

Из приведенного обзора можно заключить, что, определяя профессионализм, авторы не сводят его лишь к определенным знаниям, умениям и навыкам, а также к ряду профессионально

важных качеств, обуславливающих стремление личности к профессиональному самосовершенствованию.

В. И. Слободчиков и Н. А. Исаева противопоставляют деятельность профессионала активности исполнителя и узкого специалиста. «Профессионал как субъект труда, в отличие от исполнителя, сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации. В отличие от специалиста, профессионал владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию» (Слободчиков, Исаева, 1996, с. 72).

Данные представления близки к нашим взглядам о модусах человеческого существования, формах психологической регуляции деятельности и уровнях ее осуществления (Фонарев, 1998).

Мы разделяем также мнение В. А. Пономаренко о том, что «если понимать под профессионалом специалиста, достигшего вершин мастерства, то тем самым это качество будет определяться... нормированной заданностью» (Пономаренко, 1997, с. 93). Сверхзадача же профессионала состоит в том, чтобы «возвыситься в духе, ощутить приобщение к высшему» (там же, с. 258), что только и может дать понимание исполненности своего предназначения.

С точки зрения освоения деятельности, Пономаренко выделяет три категории субъектов труда: «работники», «специалисты», «профессионалы» (там же).

Психологическая характеристика субъектов разных уровней профессионализма

В связи с этим целесообразно рассмотреть особенности различных уровней освоения профессиональной деятельности.

1. *Непрофессионал* (квазипрофессионал, профессиональный функционер). На этом уровне человек проявляет достаточно высокую активность при осуществлении профессиональной деятельности, которая вместе с тем является плохо организованной и не приносит эффекта, соответствующего затрачиваемым усилиям. Наблюдаются деформации личности в силу того, что выполняемая деятельность выступает для человека не в качестве целостного образования, а как состоящая из «цепочки» отдельных операций, не связанных общей целью. Характерным для этого уровня является неполное соответствие и низкая приспособленность индивида к нормам и условиям труда. При этом процесс труда выступает как неприятная обязанность, задаваемая внешними по отношению к нему мотивами. Это, в свою очередь, препятствует развитию операциональной сферы деятельности. Человек всецело подчинен должностным инструкциям, не пытается что-либо изменить ни в себе, ни в своей деятельности. Наиболее

вероятная в этих условиях динамика профессионализации – стагнация и последующий регресс.

Но профессиональное функционирование характерно как для индивидов, осуществляющих начальное освоение профессии, так и для тех, кто «остановился» в своем профессиональном развитии. Однако только в первом случае проявляется стремление преодолеть отчуждение от трудовой деятельности и перейти на следующий уровень освоения профессии.

2. *Специалист* (частичный профессионал). На этом уровне у человека уже сформированы определенные представления о деятельности, но отсутствует способность самостоятельной постановки ее цели, хотя и предпринимаются попытки в рамках заданной ему цели вырабатывать новые средства достижения ее результата. Вместе с тем в силу огромной устремленности к цели, предполагающей большие затраты энергии, она нередко остается недостижимой. Человек уже стремится самореализоваться через профессию, хотя часто это делается «любой ценой», даже в ущерб деятельности. Деятельность является нормативной и накладывает определенные ограничения, обусловленные требованиями профессии. Происходит идентификация с профессией, что позволяет соответствовать ее ценностям, но препятствует личностному росту. Действия на этом уровне являются целенаправленными, но, как и на предшествующем уровне, по-прежнему отсутствует целостный охват деятельности, так как не осознан ее смысл в контексте общей жизнедеятельности, поэтому человеку трудно дать объективную оценку своего профессионального пути.

Частичный профессионализм характерен как для людей, для которых он является промежуточным этапом на пути достижения реального профессионализма, так и для тех, кто «остановился» в своем профессиональном развитии. Первые пытаются уже в рамках этого этапа взглянуть на свою жизнь, в частности профессиональную, со стороны, самостоятельно ставить цели деятельности, осуществлять выход за рамки нормативных требований профессии. Те, кому это удается, переходят на следующую ступень профессионализма. Те же, для кого главной задачей является самореализация, оставаясь хорошими специалистами, при затруднениях в работе проявляют повышенную фрустрированность, эмоциональную неустойчивость, что приводит к деструкции деятельности, распаду ее на отдельные операции и возвращению на предыдущий уровень профессионального функционирования. Установлено, что чем сильнее стремление достичь цели, тем оказывается труднее получение желаемого результата.

На первых двух уровнях профессионализма профессиональные и личностные качества, образно говоря, «живут отдельной жизнью»: на работе

человек бывает одним, вне работы он проявляет себя совершенно иначе. Это объясняется отсутствием такого системообразующего основания, которое бы объединило эти качества в единую систему – личность профессионала – и обусловило бы целостность деятельности.

3. *Профессионал*. Главной особенностью данного уровня профессионализма является выход субъекта за пределы своего профессионального труда и освоение смежных областей деятельности. В этом случае человек обретает универсальные способности, позволяющие ему выполнять одинаково успешно многие виды деятельности. На этом фоне может возникать феномен опережения своего времени: субъект видит стратегические пути развития современного ему общества, а не только перспективы отдельных профессиональных сфер. Возможно, поэтому многие профессионалы становятся общественными деятелями, хотя их и не всегда понимают современники. В качестве примера можно привести имена многих отечественных деятелей науки и культуры, достигших вершин профессионального мастерства: В. И. Вернадский, А. Д. Сахаров, А. И. Солженицын и др.

Часто результат деятельности профессионалов оказывается превышающим ее первоначальный замысел.

То, что является главными чертами, определяющими исполнителей и специалистов, – владение определенными знаниями, умениями и навыками, а также необходимыми личностными особенностями – здесь является лишь средством развития сущностных сил человека и реализации им своей миссии, предназначения. Как отмечает В. А. Пономаренко, «профессионализм – категория человеческого бытия, представляющая систему личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств. Стержнем нравственного императива здесь является мораль подвижничества, для которой самосохранение не стоит на первом месте» (Пономаренко, 1997, с. 93).

Соответственно, деятельность человека, находящегося на данном уровне профессионализма, уже нельзя рассматривать как жестко детерминированную и оценивать только с точки зрения ее продуктивности и прикладной значимости. Здесь мы имеем дело со свободным, творческим трудом – не столько по достижению определенного полезного результата, сколько по содействию развития других членов событийной общности, в которую входит его субъект, ибо чем меньше профессионал задумывается о достижении поставленной цели, тем легче ее реализует. (Как уже отмечалось, на предыдущем уровне – обратная картина.)

Соответствует ли труд профессионала тем психологическим характеристикам, которые связывает с этим феноменом Е. А. Климов (Климов, 1996)? Очевидно, нет.

Продукт, получаемый настоящим профессионалом, осознается им как ценный, хотя на самом деле он зачастую не является социально необходимым на конкретном этапе развития общества. Например, если для педагога социально ценным результатом его деятельности является передача знаний, умений, навыков, а также воспитание личностных качеств учащихся, то для профессионала итогом труда является созидание нравственной личности, ориентирующейся не только на общественно заданные нормы морали, но и на духовное становление. Что касается обязательности достижения результата труда, то, как мы уже отмечали, он часто превышает поставленную цель, поэтому данный признак также не является критерием оценки деятельности профессионала. Профессионал создает новые средства труда, как внешние, так и внутренние. Он хорошо ориентируется в системе межличностных отношений. Непосредственно в процессе общения между людьми в процессе труда профессионал реализует такой уровень взаимодействия, который превышает его норму, необходимую для эффективного выполнения деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что деятельность профессионала нельзя в строгом смысле этого слова назвать трудом, так как она не отвечает его психологическим признакам, выделенным Е. А. Климовым. И это касается не только тех профессий, в которых зона неопределенности в выборе целей, средств и результатов деятельности высока (профессий типа «человек–человек»), но и тех, которые являются жестко регламентированными (профессий типа «человек–техника»). Например, умением преодолеть рамки регламентированных форм выполнения профессиональных обязанностей, очевидно, объясняется факт многочисленных рационализаторских предложений в различных видах станочного производства.

Исходя из сказанного, можно дать определение понятий «исполнитель», «специалист», «профессионал».

Исполнитель – человек, обладающий знаниями, умениями, навыками, строго следующий нормативам выполнения деятельности, результат которой часто не соответствует поставленной цели, проявляющий достаточно высокую, но бессистемную активность, не способствующую эффективности данного профессионального труда.

Специалист – человек, обладающий знаниями, умениями, навыками и личностными особенностями, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, самостоятельно вырабатывающий средства достижения поставленной ему цели, результат которой соответствует установленному нормативу.

Профессионал – это человек, осознающий свое жизненное предназначение и нравственную ответственность за последствия реализации собст-

венного труда, обладающий свободой в создании средств его выполнения, занимающий активную субъектную позицию и владеющий деятельностью в целом, результаты которой превышают те, которые заложены в цели.

Как отмечает В. А. Петровский, «для профессионала характерно гиперфункционирование. В частности, это состояние вдохновения, представляющее расширение спектра сознания, создается, по всей видимости, через одновременное достижение предельных значений эмоциональной активации, рационального мышления, сверхчувственного (архетипического и трансличностного) постижения мира. Возникающее состояние характеризуется непредсказуемостью, неуправляемостью процессом со стороны субъекта, а результат этого процесса представляет, с одной стороны, глубинное постижение до сих пор закрытой истины и, с другой стороны, более или менее точное рациональное выражение» (Петровский, 1996, с. 483).

Для характеристики данного феномена можно привести несколько высказываний истинных профессионалов.

М. Л. Ростропович отвечая на вопрос о его отношении к виолончели Страдивари, по сути, оживотворяет инструмент, оценивая его как нечто жизненно для себя важное, как продолжение своего Я: «А никаких отношений больше нет. С некоторых пор я не могу понять, где мы с ней разъединены... И в самом деле, я ощущаю ее теперь так, как, видимо, певец ощущает свои голосовые связки. Никакого затруднения при воспроизведении звуков я не испытываю. Я же говорю, не отдавая себе отчета как. Так же и играю, безотчетно. Она перестала быть инструментом» (цит. по: Чернов, 1994, с. 8). Другой музыкант отмечает: «Я нахожусь в эстетическом состоянии в такой мере, что не чувствую себя вообще. Мои руки свободны от меня, и я ничего не могу сделать с тем, что случается. Я только наблюдаю, и это течет само» (цит. по: Буякас, 1995, с. 55–56).

Таким образом, для профессионала характерны: слитность со своими действиями, полная самоотдача и самореализация, способность управлять ситуацией, чувство единства с окружающим миром, умение расширять границы своего Я посредством выхода за его пределы. В процессе труда возникают пиковые (А. Маслоу) и трансцендентные (М. Чиксентмихайя) переживания: чувство гармонии с окружением, забвение своих проблем, потеря ощущения себя как отдельной личности. «В результате трансцендирования происходят существенные изменения в ценностно-смысловой сфере личности, уходят многие проблемы, исчезают психологические защиты» (цит. по: Буякас, 1995, с. 56).

В соответствие с этим требует переосмысления отмечаемое в некоторых работах (например,

Петровский, 1996) положение, что достижение «акме» – это результат напряжения сил. По нашему мнению, это утверждение применимо к ситуации, когда человек действует в соответствии с модусом социальных достижений (Фонарев, 1998): достичь поставленной цели любой ценой, несмотря ни на что, стать лучшим. Но когда смыслом деятельности является реализация своего предназначения, то достижение «акме» обеспечивается не путем напряжения сил и их растраты, а, наоборот, посредством накопления, увеличения возможностей и потенциалов, максимального раскрепощения, свободной самореализации.

Иными словами, ключевые слова, характеризующие профессионала, – «творчество», «свобода», «ответственность». Его отличают не наслаждение и удовольствие от процесса деятельности, а чувство радости, осознание невозможности жить и действовать по-другому¹. Следовательно, профессионал отличается не принадлежностью к определенной профессии, а образом жизни, состоянием души. Можно отметить, что для профессионала работа и хобби совпадают.

Литература

Бодалев А. А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного и высшего „Я“» // Психологопедагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В. Э. Чудновского и др. М., 1997. С. 2–28.

Братусь Б. С. Аномалии развития личности (на материале нарушений психического здоровья): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1988.

Буякас Т. М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихайя) // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14, «Психология». 1995. № 2. С. 53–61.

Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.

Зазыкин В. Г., Чернышев А. П. Акмеологические проблемы профессионализма. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Обзорная информация. Вып. 6. М., 1993.

Климов Е. А. Психология профессионала. М.–Воронеж, 1996.

Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

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

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.

Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1995.

¹ Еще В. В. Розанов различал удовольствие и радость (Розанов, 1990).

Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996.

Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.

Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала. М., 1997.

Психологические основы профессионально-технического обучения / Под ред. Т. В. Кудрявцева и др. М., 1988.

Психологопедагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления / Под ред. А. А. Деркача, Э. А. Манушина. М., 1997.

Розанов В. В. Сочинения. М., 1990.

Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии. М., 1996.

Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.

Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. М., 1998.

Чернов В. Мстислав Растропович – гражданин мира, человек России // Огонек. 1994. № 8. С. 79.

Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994.

МЕЧТА КАК МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО И ДЕТЕРМИНАНТА НАСТОЯЩЕГО

Т. В. Юрьева (Тамбов)

Функции мечты в выборе будущей профессии

Выбор профессии оказывает воздействие на весь жизненный путь человека. Это первый у большинства людей нормативный (обязательный, вынужденный) выбор. Каждому человеку необходимо, завершая определенный этап жизни, определиться в будущем, причем ответственность за выбор, если он осознанный и свободный, всегда несет сам его совершивший. К сожалению, большинство школьников, по данным И. С. Кона, обычно не готовы как к самому выбору профессии, так и к принятию ответственности за него (Кон, 1979).

Имеются данные, позволяющие считать, что познавательная сфера у выпускников школы не вполне подготовлена для таких сложных действий. Так, Я.-Э. Нурми, проводивший масштабные экспериментальные исследования развития ориентации на будущее и планирования в подростково-юношеском возрасте, приходит к выводу, что в возрасте 16–17 лет развитие психологической функции планирования отнюдь не завершено; оно продолжается даже после двадцатилетнего рубежа. Из этого следует, в частности, что к моменту профессионального самоопределения выпускники не могут сделать осознанный, полноценный выбор по причине недостаточной сформированности соответствующих психологических функций (Леонтьев, 2001).

Одной из причин такого положения является неразвитость мечтаний, значимость которых в процессе формирования личности и выбора ею своего жизненного пути несомненна. *Мечта* выполняет ряд важных функций, при этом ее *формирующая функция*, по мнению Б. И. Додонова, является ведущей: «Наиболее важное значение мечтаний, считает автор, состоит в том, что в них

„проектируется“ (курсив наш. – Т. Ю.) будущее отношение к миру» (Додонов, 1978, с. 8).

Профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни и воздействующее отнюдь не только на ее профессиональную составляющую. Оно существенно влияет на брачно-семейные перспективы, материальное благосостояние, на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, на местожителство и его изменения и многое другое. Трудно назвать хотя бы одну сторону образа жизни, на которую не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы (Леонтьев, 2001).

Старшеклассник очень часто не знает, кем он хотел бы быть. Даже самая полная информация об огромном множестве профессий не делает их автоматически альтернативами для профессионального самоопределения; реальными они становятся лишь тогда, когда приобретают для выпускника определенный смысл, т. е. вписываются в контекст его жизненного мира (Леонтьев, 1999).

В ситуации выбора профессии и в процессе овладения ею мечта выполняет также *антиципационную функцию*. Варианты профессиональной карьеры в современном обществе настолько разнообразны, что требуется специальная работа сознания для того, чтобы сформировать набор альтернатив, которые будут приниматься во внимание и рассматриваться в процессе выбора профессии. С точки зрения Д. А. Леонтьева, антиципация возможных вариантов будущего является одним из ключевых звеньев в поиске субъектом смысла жизни. Конструирование возможных вариантов будущего опирается на разнообразные когнитивные процессы и механизмы. Что-

бы сделать оптимальный выбор в ситуации профессионального самоопределения, необходимо обладать навыками построения воображаемой картины взаимосвязи жизненных событий и экстраполяции этой картины в будущее (Леонтьев, 2001).

В последние десятилетия прогностическая, предвосхищающая функция психики, связанная с построением модели потребного будущего человека, все более привлекает внимание психологов. Исследования в этом направлении проводятся в русле разных подходов, в различных контекстах и с использованием разнообразной терминологии. При обозначении указанного вида психической реальности говорят, например, о временной перспективе, перспективном целеполагании, планировании, построении модели будущего, смыслостроительстве, принятии и реализации намерений в деятельности и т. д. Рассмотрим некоторые из этих подходов.

К.А. Абульханова-Славская использует понятие «психологическая перспектива», определяя ее как способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Так, у подростков (старшеклассников), находящихся в том возрасте, когда человек преимущественно живет будущим, выявляются различные психологические перспективы. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других – с личностными притязаниями и со своими достижениями (удачная карьера), у третьих – с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия связаны с ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни. У некоторых подростков настоящее и будущее резко разделены в силу неопределенности (проблематичности) поступления в вуз, профессионального выбора (Абульханова-Славская, 1991).

Другие исследователи предпочитают термин «временная перспектива», которая, по их мнению, представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: «протяженность», «направленность», «когерентность» (согласованность), «эмоциональный фон» и др. Временная перспектива личности не только подвержена влиянию кризисных моментов жизни социума, но и способна активно противостоять их негативному воздействию, т. е. выступать как более или менее адекватная защитная стратегия (Арестова, 2000).

Возможность детерминирования будущим как условие свободного отношения человека к жизненным событиям и ситуациям (часто трудным или даже невозможным) стала пред-

метом исследования В. Франкла. В его работах способность человека находить будущий смысл в актуально смыследефицитных ситуациях рассматривается как условие сохранения целостности и развития личности (Франкл, 1990).

В содержательном отношении временная перспектива личности представляет собой динамическую последовательность целей, имеющих разную степень жизненной значимости. Цель, определяемая как сознательный образ будущего результата действия, имеет множественную детерминацию. С одной стороны, сформированная цель – это некоторый рациональный прогноз (предвосхищение) хода и результата собственной деятельности, основанный на систематизации прошлого опыта; с другой стороны, предвосхищаемый результат – это своего рода предметная кристаллизация мотива, побуждающего деятельность субъекта. Таким образом, цель представляет собой специфический результат взаимодействия мотивационно-смысловой и рациональной сфер деятельности субъекта (Арестова, 2000).

Перспективное целеполагание – это процесс формирования и уточнения некоторого гипотетического психического образования, которое О.Н. Арестова называет предцелью (Арестова, 2000). Мы же склоняемся определить его как мечту.

В отличие от цели мечта характеризуется, во-первых, менее конкретной и обобщенной формой ее формулировки; во-вторых, большей гибкостью, лабильностью; в-третьих, умозрительным, рациональным, предшествующим непосредственному эмоциональному предвосхищению статусом. Прежде чем стать реальной целью, мечта подвергается особому рода оценке, эмоциональному «взвешиванию», после чего она либо реализуется в деятельности субъекта, либо отклоняется, либо модифицируется. Особую роль в судьбе мечты играют переживания успеха/неуспеха, ситуативно или устойчиво доминирующие у субъекта. Основу перспективного целеполагания составляют, с одной стороны, актуальные мотивационно-потребностные тенденции субъекта, с другой стороны – когнитивный прогноз, антиципация возможного развития ситуации. Таким образом, перспективное целеполагание – это процесс предварительной постановки цели, предшествующий ее принятию и реализации в деятельности (Арестова, 2000).

Сложная детерминация феномена мечты, ее связь с потребностями и ценностными ориентациями личности, индивидуальный характер, способность детерминировать настоящее, зависимость динамики от успешности деятельности субъекта делает ее исследование психологически значимым и перспективным.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение содержания мечтаний и представлений о профессиональном будущем у старшеклассников.

Методики исследования

Нами были использованы две методики: тест СЖО Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992), и методика Б. И. Додонова–В. Н. Косырева «Эмоциональное содержание интересов» (Додонов, Косырев, 1983) в нашей модификации. Вместо анализа интересов мы предлагали учащимся отбирать карточки, на которых представлены эмоции, испытываемые ими чаще всего при представлении своего профессионального будущего. Наряду с этим, школьники должны были написать мини-сочинение на тему: «Как я представляю свое профессиональное будущее».

В исследовании приняли участие 84 учащихся 10–11 классов (56 девушек и 28 юношей) средних школ г. Рассказово.

Результаты исследования

По шкалам теста СЖО у девочек получены только средние значения: «цели в жизни» (30 баллов); «процесс жизни» (30,5 балла); «результат жизни» (25,4 балла); «локус контроля – Я» (21,6 балла); «локус контроля – жизнь» (29,7 балла). Это позволяет говорить о наличии у большинства испытуемых целей, которые придают их жизни осмысленность, направленность и жизненную перспективу. Старшеклассницы оценивают свою настоящую жизнь в целом как интересную и эмоционально насыщенную. Они удовлетворены самореализацией и оценивают себя как сильных личностей, способных построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Вместе с тем средние баллы по шкале «локус контроля – жизнь» позволяют предположить, что школьницы колеблются между мнением о том, что человеку дано контролировать свою жизнь, и убеждением, что свобода выбора иллюзорна, а потому бессмысленно что-либо загадывать на будущее. В пользу такого заключения говорит также низкий показатель общей шкалы «осмысленность жизни» (117 баллов).

У юношей результаты по всем шкалам теста СЖО оказались еще ниже: «цели в жизни» (28,3 балла); «процесс жизни» (26,9 балла); «результат жизни» (23,9 балла); «локус контроля – Я» (19 баллов); «локус контроля – жизнь» (26,5 балла); «осмысленность жизни» (108,7 балла). Такие показатели характеризуют старшеклассников как субъектов, живущих только сегодняшним днем, неудовлетворенных прожитым и настоящим, сомневающих в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю, не верящих в свои силы.

Анализ данных, полученных с помощью теста «Эмоциональное содержание интересов», показал, что, представляя свое профессионально будущее, школьники испытывают в основном гедонистические, практические эмоции и эмоции борьбы. Они хотят побеждать, добиться славы, материального благополучия и признания.

Контент-анализ сочинений показал, что 54% опрошенных ясно представляют свою будущую профессию. Мечта у них выполняет функцию целеполагания и планирования.

У 6% школьников мечта о будущей профессии выполняет компенсаторную функцию. Представление себя в престижных ролях позволяет учащимся уходить на время от действительности, избегать проблем, расслабляться.

23% старшеклассников еще не определились с выбором профессии. Мечтают они только «ради удовольствия» или «чтобы убить время».

14% школьников мечтают преимущественно о материальном достатке и престиже и плохо представляют себе ту сферу деятельности, которая даст им эти блага.

Наконец, 3% учащихся вообще самоустраиваются от выбора профессии, полностью переключая решение этого вопроса на плечи родителей.

Попытка проследить связи между шкалами тестов не дала заслуживающих внимания результатов: шкалы теста СЖО имеют положительные корреляции только между собой; обнаружена значимая отрицательная корреляционная связь между глорическими и практическими эмоциями; выявлена значимая положительная корреляция между гедонистическими и коммуникативными эмоциями.

Выводы

В целом проведенное исследование дает основание для следующих выводов.

1. Чтобы сделать правильный профессиональный выбор, надо обладать навыками построения воображаемой картины желаемого будущего и умением экстраполировать себя-настоящего в это будущее, что невозможно без развитой способности мечтать.
2. Чем полнее и привлекательнее выстроенная воображением модель профессионального будущего, тем в большей мере она способна детерминировать настоящее, включая профессиональный выбор и профессиональную подготовку.
3. Настоящее и будущее находятся в двусторонней зависимости, при этом мечта играет роль связующего звена между нами. С одной стороны, содержание профессиональной мечты определяется актуальными ценностными ориентациями и предпочитаемыми сферами жиз-

недеятельности личности, с другой, будучи моделью желаемого будущего, она очерчивает круг потенциальных требований к оптанту, наделяя дополнительными смыслами актуально смыслодефицитные ситуации (например, учебные), и тогда смысл становится эквивалентом мотива.

4. Исследование характера представлений старшеклассников о своем профессиональном будущем и неопределенность их эмоционального содержания, средние и низкие показатели по тесту СЖО говорят о том, что мечтания старшеклассников не выполняют своих позитивных функций.

Вопрос о том, отражает ли выявленная картина возрастные особенности или является следствием просчетов в воспитании, остается открытым, поскольку отдельные старшеклассники по всем названным показателям обнаружили высокие результаты. В связи с этим мы планируем проведение аналогичного исследования на студентах, а также разработку технологии развития конструктивных мечтаний у школьников и студентов.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.

Арестова О. Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 61–73

Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.

Додонов Б. И., В. Н. Косырев. Чувства, воля, психологические особенности личности: Методические рекомендации к лабораторным занятиям по общей психологии для студентов пединститута / Под ред. В. Н. Косырева. Тамбов, 1983.

Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М., 1992.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.

Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66

Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ВРАЧА

Б. А. Ясько (Краснодар)

Говоря о влиянии профессии на формирование у специалиста необходимых для данного рода деятельности качеств, К. К. Платонов отмечал: «Предметы и явления, которые воспринимает человек в различных видах труда и на которые он воздействует, в свою очередь, воздействуют на него, формируя у данного лица не только профессиональные понятия, но и определенный профессиональный склад мышления» (Платонов, 1970, с. 96–97).

Определенный вклад в развитие психологического обеспечения образовательной подготовки врача внесли исследования, проведенные специалистами Мордовского университета под руководством В. П. Андропова (Андронов, 1991, 1992, 1999; Психологические основы..., 1984). В них профессиональное медицинское мышление определяется как «рефлексивная умственная деятельность врача, обеспечивающая постановку и решение диагностических, лечебных и профилактических задач через анализ генезиса и развития патологических процессов и их этнологических факторов» (Андронов, 1999, С. 33). Мышление врача рассматривается как воспроизведение в идеальном плане реальной врачебной деятельности. Опираясь на эмпирические данные, Андронов утверждает, что существует зависимость между уровнем профессионализма и индивидуальным типом мышле-

ния врача. Согласно приводимым автором данным, более половины (66,7%) исследованной группы врачей-хирургов с высоким уровнем профессиональной квалификации обладают теоретическим типом профессионального мышления (Андронов, 1991, с. 92). При решении профессиональных задач эти специалисты обнаружили способность на основе знаний нормальной и патологической анатомии и физиологии переходить от восприятия внешних проявлений заболевания к установлению патогенетических связей и воссозданию внутренней картины течения болезни. При этом, решая 2–3, а иногда и более задач, они выделяли общий принцип и использовали его в последующей деятельности. Для диагностики или определения тактики лечения испытуемые назначали необходимый минимум лабораторных и специальных исследований, уделяли особое внимание выявлению причин и условий возникновения заболевания, раскрытию взаимосвязи между этиологическими факторами и организмом, а также механизму возникновения и развития болезни (патогенезу). При обосновании диагноза они не ограничивались простым перечислением симптомов, характерных для данного заболевания, а отражали логику развития патогенетической картины. Если какой-либо симптом не укладывался в картину данного заболевания, то предпринималась

попытка объяснить его происхождение. Ставя дифференцированный диагноз, врачи основывались главным образом на клинической картине заболевания, а не только на дифференциально-диагностических признаках, описанных в литературе. Лечебная тактика и техника хирургического вмешательства, профилактические мероприятия определялись с учетом показаний и противопоказаний для конкретного больного.

В ходе решения профессиональных задач врачи данной группы обнаружили рефлексивные действия, т. е. предметом обсуждения у них становились не только результат и содержание диагностических и лечебных действий, но и способ действия. Группировка профессиональных задач производилась ими по существенным основаниям. Для испытуемых было характерно предварительное построение замысла (плана) своих действий в целях проведения обследования пациентов, их лечения и осуществления профилактических мероприятий. Важным моментом такого планирования было прогнозирование хода и результатов лечения, сроков течения самого заболевания и процесса выздоровления, границ распространения и локализации заболевания, возможных реакций пациента на те или иные воздействия и др. Планирование производилось по существенным основаниям, т. е. с учетом этиологии, патогенеза заболевания и состояния организма больного в целом. Врачи в ходе планирования обнаружили способность сопоставлять возможные результаты предполагаемых лечебных действий с конечной целью – выздоровлением больного, а также выбирать оптимальные методы лечения и профилактики заболевания. Наличие такой способности, предполагает В. П. Андронов, очевидно, связано с развитым воображением – важной составляющей интеллектуальной деятельности врача (Андронов, 1991, с. 91–93).

Автор исследования утверждает, что врачи с теоретическим типом профессионального мышления достигают наибольших успехов в клинической деятельности. Врач, владеющий таким мышлением, умеет с первого взгляда ставить безошибочный диагноз, предвидеть, планировать на много шагов вперед, приводить к единому основанию самые противоречивые, внешне несходные, но внутренне родственные обстоятельства, соотносить построенную по предварительному замыслу программу действий с полученными результатами, анализировать личные впечатления, давать адекватное клиническое истолкование своим представлениям (Андронов, 1991, с. 92; Конечный, Боухал, 1983).

Изучая познавательную сторону труда врача, А. С. Попов и В. Г. Кондратьев пришли к выводу, что для эффективной деятельности врачу необходимо обладать аналитико-синтетическим типом восприятия и наблюдения, т. е. способностью охва-

тывать картину заболевания в целом и выделять ее детали. Ядром клинического мышления, по мнению авторов, является способность к умственно-мному построению синтетической картины болезни, переходу от восприятия внешних проявлений заболевания к воссозданию ее внутренних связей и отношений. Авторы приводят ряд параметров, характеризующих клиническое мышление:

- «1) творческий подход к каждому больному, полное исключение шаблонных подходов к диагностике, механического применения различных схем;
- 2) целенаправленность – умение рассуждать, придерживаясь определенной направленности мысли;
- 3) концентрированность;
- 4) гибкость, мобильность;
- 5) объективность (субъективизм в оценке фактов – наиболее частая причина диагностических ошибок);
- 6) решительность, самостоятельность, вытекающая из специфики врачебной работы;
- 7) образованность и потребность в самообразовании;
- 8) оперативность, проявляющаяся, прежде всего, в умениях эффективно и рационально применять знания в реальных жизненных ситуациях, получать и перерабатывать необходимую информацию о состоянии больного и принимать своевременно правильное решение в ограниченные интервалы времени» (Попов, Кондратьев, 1972, с. 22–30).

В работе Б. Б. Вознесенского (Вознесенский, 1980) выделены два интегральных компонента клинического мышления: теоретико-практический и понятийно-образный. Наряду со структурными образованиями, большое значение придается формально-операциональным особенностям врачебного мышления – анализу, синтезу, сравнению, классификации. К основным свойствам профессионального мышления автор относит оперативность, действенность, продуктивность (Вознесенский, 1972, с. 19–21).

Р. Конечный и М. Боухал утверждают, что «способ мышления врача обязательно имеет характер диалектический и динамический; способ мышления здоровых и больных людей немедицинских профессий – характер логическо-механический и статический» (Конечный, Боухал, 1983, с. 211). Критикуя категоричность данного высказывания, Г. С. Абрамова и Ю. А. Юдчиц предполагают иное: процесс обучения врача формирует в его мышлении функциональный подход к человеку. «Происходит это при овладении методами воздействия на другого, когда алгоритмы осуществления профессиональной деятельности становятся обоснованием действий профессионала... Врач в процессе обучения и практической деятельности исходит из того, что материальные причины (инфекции,

токсины, травмы и т. д.) вызывают ощутимые, реальные, осязаемые структурные изменения в органах и системах, проявляющиеся в симптомах заболеваний» (Абрамова, Юдчиц, 1998, с. 61). Отсюда, по мнению авторов, проистекает особенность профессионального мышления медработника, которая состоит в уверенности, «что современными методами диагностики, лабораторными исследованиями можно обнаружить те или иные структурные изменения или отклонения в состоянии здоровья человека. Для врача, как правило, процесс лечения заключается в воздействии оперативных или фармакологических средств...» (Абрамова, Юдчиц, 1998). Такой подход, утверждают авторы, ведет к нарушению динамических характеристик мышления, определяет доминирование категории объектности в мышлении врача, когда духовный мир пациента остается за пределами реального профессионального анализа (Абрамова, Юдчиц, 1998, с. 62). Стандартизация мышления специалиста обусловлена, с точки зрения Г. С. Абрамовой и Ю. А. Юдчиц, двумя объективными условиями профессиональной деятельности врача. Первое состоит в освоении субъектом готовых форм знания, позволяющих клиницисту оценивать логичность собственных действий. Второе определяется огромной профессиональной ответственностью за принимаемые решения и совершаемые действия. Стандартизация мышления – способ не брать на себя эту ответственность, защититься от случайности, атипичных ситуаций, встречающихся в работе врача (Абрамова, Юдчиц, 1998, с. 62). Однако анализ профессиональной деятельности врача свидетельствует об ином. Именно структурированность врачебной деятельности позволяет специалисту выделять синдромы, симптомокомплексы и соответствующие им алгоритмы действий (манипуляций). Это и есть то, что авторы приводимого пособия определяют понятием «стандартизация», которая, по существу, является первичным условием профессиональной смелости, уверенности врача, позволяющей специалисту *брать* на себя профессиональную ответственность за лечебно-диагностический процесс.

Г. С. Абрамовой и Ю. А. Юдчиц выделены устойчивые характеристики в содержании профессионального мышления врача:

- мышление о себе (Я-концепция, самооценка);
- мышление о другом человека (другой – пациент или другой – человек);
- осознание своих профессиональных возможностей, границ воздействия на другого человека (Абрамова, Юдчиц, 1998, с. 61).

Рассмотренными работами, в сущности, ограничивается психологический анализ врачебного мышления, что позволяет сделать ряд выводов, определивших направление нашего исследования.

1. В работах В. П. Андропова анализируются психологические основы формирования профессионального мышления врача хирургического профиля (Андронов, 1999). Вместе с тем, очевидно, что комплексный подход к исследованию врачебного труда требует выявления стержневых, «ядерных» компонентов врачебного мышления, имеющих инвариантный характер, и специфических видов мышления, свойственных «репрезентативному образу» объекта основных сфер и предметов врачебного труда. Такой подход позволяет определить наличие в структуре ПВК субъекта различных врачебных специализаций (в нашем исследовании – это: общая хирургия, реаниматология, терапия, педиатрия и терапевтическая стоматология) совокупности психологических свойств, объективно востребованных квалификационными, нормативными требованиями, обуславливающими морфологию врачебного труда. В этом случае вывод о преобладании теоретического рефлексивного мышления как ведущего профессионально значимого свойства, обеспечивающего высокий уровень профессионализма врача-хирурга, может быть применен к характеристике инвариантных субъектно-личностных свойств врача, лишь будучи выделенным в качестве ПВК при исследовании познавательных аспектов деятельности врачей других специализаций и соотношенным с объективными требованиями основных видов деятельности специалиста. Более того, поскольку деятельность врача-клинициста относится к группе практических интеллектуальных видов труда, мы не можем, исследуя специфику профессионального мышления субъекта этой деятельности, не опираться на принцип единства интеллекта, сформулированный в фундаментальных работах С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова (см. Теплов, 1961, с. 301). В них показаны однопорядковость практического и теоретического мышления по сложности и гетерогенности психологических механизмов, что исключает противопоставление этих форм мыслительной деятельности, упрощенное понимание практического мышления, сведение его к наглядно-действенному или наглядно-образному. Как отмечает Д. Н. Завалишина, практическое мышление, выполняя специфические регуляторную и когнитивную функции, «акцентирует» включенность профессионала в непосредственное реальное преобразование объекта труда, формирует «изошренную наблюдательность», обуславливает полиморфность обобщения (Завалишина, 1991, с. 86–87).

2. В перечне параметров клинического мышления, разработанном А. С. Поповым и В. Г. Кондратьевым (Попов, Кондратьев, 1972), обнаруживается некоторое смешение понятий, свойственных различным уровням психологического анализа врача как личности и субъекта деятельности. Так, представление о «решительности, самостоя-

тельности, вытекающих из специфики врачебной работы», как важных свойствах профессионального мышления врача, едва ли вписывается в таковые. Скорее, об этих качествах можно говорить как о личностных психических образованиях, отражающих уровень развития воли, самооценки – психических регуляторов активности профессионала. Утверждение авторов о том, что данный «параметр» профессионального мышления обусловлен спецификой врачебной деятельности, не обосновывается, к сожалению, ее анализом. Вместе с тем, как показали проведенные нами исследования, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, действительно, является профессионально значимым свойством врача. Однако при высокой экспертной оценке этого свойства хирургами, реаниматологами, педиатрами и поликлиническими терапевтами ($\bar{d} = 1,93 \pm 0,023$) оценка стоматологов достоверно ниже ($\bar{d} = 1,74 \pm 0,085$, при $t = 2,16$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что специфика профессиональных задач и клинических ситуаций, с которыми сталкивается стоматолог терапевтического профиля, в меньшей степени требует от него решительных, инициативных действий, чем, например, от хирурга и реаниматолога, высоко оценивших профессиональную значимость этого свойства.

3. Трудно согласиться и с утверждением А. С. Попова и В. Г. Кондратьева о «полном исключении шаблонных подходов к диагностике, механического применения различных схем» как основанию мышления врача. То, что определено здесь понятием «шаблон», есть в терминологии Квалификационных характеристик специалистов врачебного труда «алгоритм» – основа *всех* видов лечебно-диагностических действий, а «различные схемы», как показал психологический анализ врачебной деятельности, определяют большинство профессиональных действий специалиста (Ясько, 2005, лекция 1).

4. Существенным, с точки зрения психологического анализа специфики формирования и активизации мышления врача, является определение предмета исследования. В работах В. П. Андропова, А. С. Попова и В. Г. Кондратьева, Б. Б. Вознесенского используются, по меньшей мере, три обозначения профессионального мышления. Первое из них наиболее соответствует общепсихологической терминологии: предмет исследования определяется как *профессиональное мышление врача* (Андронов, 1999). Второе – говорит об изучении *врачебного мышления* (Вознесенский, 1980). Третье используется в контексте всех приведенных работ и рассматривается как синоним первых двух – *клиническое мышление*.

5. Развитие профессионального мышления относится к числу важных сторон профессионализации субъекта и является предпосылкой успешности профессиональной деятельности (Маркова,

1996, с. 90). А. К. Маркова определяет понятие профессионального мышления как единство пяти составляющих:

- процесса обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности (предмета труда, задач, условий и результатов труда);
- путей получения человеком новых знаний о разных сторонах труда и способах их преобразований;
- приемов постановки, формулирования и решения профессиональных задач;
- этапов принятия и реализации решений в профессиональной деятельности;
- приемов целеобразования и планообразования в ходе труда, выработки новых стратегий профессиональной деятельности (Маркова, 1996, с. 90).

В данном определении достаточно четко выделены компоненты профессионального мышления, что дает возможность дифференцировать понятия «профессиональное мышление врача» («врачебное мышление») и «клиническое мышление». С точки зрения А. К. Марковой, специфика предмета, средств, результатов труда, по отношению к которым осуществляются мыслительные операции, позволяет использовать в качестве синонима профессионального мышления врача понятие «клиническое мышление» (Маркова, 1996, с. 91). Однако это несколько противоречит содержанию ключевого термина, определяющего в данном сочетании сущность понятия. «Клинической» является врачебная деятельность, непосредственно направленная на пациента (выполнение профессиональных действий у постели больного). Клиническая врачебная деятельность, по определению, имеет всегда *прикладной* характер, ее цель – оказание лечебно-диагностической помощи пациенту. О *клиническом мышлении* врача в медицинском сообществе принято говорить в связи с оценкой *умения специалиста видеть, оценивать, определять лечебно-диагностическую проблему во всех аспектах ее профессиональной и субъект-субъектной репрезентативности*. Специализация есть, по сути, формирование клинического мышления врача в конкретной сфере деятельности. В медицине используются понятия «терапевтического», «хирургического», «педиатрического» мышления как видов клинического мышления, отражающих специфику областей и предметов профессиональной деятельности, которая выражается в различии компонентов предмета и средств труда, а также особенностей нозологических состояний пациента.

Развитое клиническое мышление есть результирующая разносторонних медицинских и гуманитарных знаний, продолжительного опыта, профессиональной интуиции врача. Значимой ха-

рактической клинической мышления, по убеждению В. П. Андропова, является наличие в нем творческого компонента, рассматриваемого автором как рефлексивный тип мышления (Андронов, 1991, с. 89). Клиническое мышление, по определению В. П. Андропова, – это свойство врача охватывать интуитивно всю клиническую картину как нечто целое, связывать ее с прежними наблюдениями, видеть новые формы и неклассическое протекание болезни; разрешать как стандартные, типовые, так и нестандартные диагностические, лечебно-тактические профессиональные задачи (цит. по: Маркова, 1996, с. 93). В реалиях практической медицины такое понимание сути клинического мышления, как профессионально значимого свойства врача, находит отражение в системе профессиональной подготовки специалиста, включающей этапы вузовского и послевузовского образования. Молодой специалист, накапливая профессиональные знания и опыт, овладевает приемами постановки, формулирования и решения профессиональных (врачебных) задач, их реализации в лечебно-диагностической деятельности, выработки ее новых стратегий. Таким образом, можно говорить о клиническом мышлении как *составляющей* профессионального мышления врача, формирующейся и развивающейся в значительной степени в процессе послевузовского непрерывного образования специалиста, профессиональная деятельность которого «включена» в определенную область клинической специализации.

Каковы другие составляющие понятия «профессиональное мышление врача»? С нашей точки зрения, в нем интегрируются два компонента: клиническое мышление и *рефлексия профессиональной субъектности*. Процесс развития личности врача на всех этапах (уровнях) профессионального образования неперемной подструктурой имеет формирование профессиональной идентичности, Я-концепции, которая соотносится с рефлексивно оцениваемым актуальным Я-образом. Результатом развития этого компонента профессионального мышления является формирование в сознании профессионала динамичного «образа субъекта врачебного труда», в совокупности всех присущих ему ПВК, «включение» механизмов профессиональной адаптации и самоактуализации. «Если говорить о развитии субъекта труда, – пишет Н. С. Пряжников, – то, прежде всего, следует говорить о развитии его способности самостоятельно осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности и искать пути совершенствования себя в этой деятельности» (Пряжников, 1997, с. 78).

Опираясь на известное психолого-философское понимание сути мышления (Рубинштейн, 1999, с. 309), мы определяем профессиональное врачебное мышление как отражение профессио-

нального бытия субъекта врачебной деятельности в его связях, отношениях и многообразных опосредованиях. Основой для выделения таких «связей и отношений» является психологический анализ профессиональной врачебной деятельности, который позволяет наметить два ведущих вектора развития профессионального мышления специалиста врачебного труда:

- 1) вектор рефлексии профессиональной субъектности (формирование «образа субъекта», развития профессиональной аутентичности личности врача);
- 2) вектор осмысления и преобразования «образа объекта» врачевания (формирование клинического мышления).

Результатами анализа проведенного исследования В. П. Андронов обосновывает наличие положительной корреляционной связи между теоретическим типом профессионального мышления и высоким уровнем профессионализма врача-клинициста (Андронов, 1991, с. 92). В качестве основного критерия оценки профессионализма в данном исследовании была принята врачебная *ошибка* диагностического, лечебно-тактического, лечебно-технического характера. При этом автор утверждает, что «уровень профессионализма обратно пропорционален числу допущенных врачебных ошибок» (там же).

В психологических исследованиях последних лет сформирована концепция ошибки (Бодалев, 1983; Котик, Емельянов, 1993; Психологические проблемы..., 1991; Расмуссен, 1995; Стрелков, 2001). В коллективном исследовании группы авторов отмечается, что в экстремальных условиях деятельности резко возрастает цена ошибки человека (Психологические проблемы..., 1991, С. 2), а Ю. К. Стрелков определяет критерии анализа этого психического феномена:

- выделение понятие ошибки;
- пространственно-временной аспект анализа;
- реконструкция личностного портрета специалиста;
- соотношение сознательных и бессознательных компонентов в совершенном действии;
- дифференцированный учет системы психических процессов как основы анализа ошибки (Стрелков, 2001, с. 8–10).

Профессиональная ошибка – это результат *действия*, совершенного неточно или неправильно, вопреки плану (там же, с. 7). Большинство действий профессионала совершается автоматически; сознательное планирование и исполнение специалист ведет только в наиболее сложных ситуациях. Именно здесь вероятнее всего ошибки, ошибочные действия (там же, с. 8). Предположение Ю. К. Стрелкова об истоках высокой тревожности, формирующейся в процессе труда

оператора и являющейся одним из субъективно-обуславливающих факторов ошибочного действия, имеет непосредственное отношение и к труду врача. Требование «абсолютной безошибочности» ведет к возрастанию давления нравственно-этических, административных, юридических норм на личность специалиста, детерминирует состояние повышенной тревожности, создает психоэмоциональный «фон» принятия врачом ошибочного решения или совершения ошибочного действия.

Говоря о многофакторности причинно-следственных отношений, приводящих к врачебной ошибке, следует отметить и коллективный характер труда врача. В современной медицине лечебно-диагностический процесс представлен высокой степенью разделения труда и дифференцированностью профессиональных функций его участников. В поисках «звена», связанного с лечебно-диагностической ошибкой, экспертам приходится проводить глубокий анализ клинической ситуации, чтобы найти ответы на многие вопросы: не ответственна ли за ошибку служба технического обеспечения действия, инфраструктуры системы здравоохранения; какова доля ошибочности профессионального действия врача, медицинской сестры, анестезиолого-реанимационной службы и т. д. Очевидно, не случайно в условиях развития страховой медицины, все большую роль играет независимая экспертиза деятельности лечебного учреждения и конкретного субъекта медицинского труда средствами медицинских страховых компаний. Она носит комплексный характер, протяженный во времени и пространстве.

Поскольку ошибка есть результат неправильного действия субъекта, психологический анализ клинической ошибки должен включать оптимальное исследование всех познавательных процессов, актуализируемых при его совершении. Излагая концепцию ошибки, Ю. К. Стрелков отмечает: «Представление о системе психических процессов может стать основой для анализа ошибок... Ошибки восприятия – не успел обнаружить, не сумел различить, не узнал; памяти – забыл, не успел запомнить, не сумел удержать в памяти, сохранить, восстановить, воспроизвести; мышления – не понял, не успел схватить, не предусмотрел, не разобрался, не проанализировал, не объединил, не обобщил, не сопоставил, не выделил; внимания – не сумел сосредоточиться, собраться, переключиться, удержать, не успел охватить всего, быстро устал» (Стрелков, 2001, с. 10). Очевидно, что мышление как актуальный психический процесс в действиях, совершаемых профессионалом, является важным, но не единственным. Действительно, негативная оценка клинической ошибки, имевшей место в конце тяжело прошедшего ночного дежурства, не изменится при ее экспертизе, несмотря на то, что совершена она в условиях, оказавших существенное влияние на колебание

работоспособности субъекта (Леонова, Медведев, 1982, с. 136). Волевая мобилизация врача для совершения профессионального действия в период «конечного прорыва» (Деревянко, Хухлаев и др., 1976, с. 11) не обеспечивает гарантированной устойчивости и концентрации внимания, достаточной активизации оперативной памяти и т. п. В такой ситуации причиной совершенной ошибки вполне может явиться не слабость рефлексивного (творческого) мышления специалиста, а естественное функциональное состояние психических процессов на завершающем этапе работы. Такой вывод основывается и на предположении Л. Г. Дикой о том, что «функциональное состояние есть результат межсистемного взаимодействия психологической системы профессиональной деятельности и деятельности по саморегуляции психофизиологического состояния» (Дикая, 1991, с. 93).

Сказанное позволяет утверждать, что выделение критерия клинической ошибки в качестве нормативного показателя уровня профессионализма и развития врачебного мышления требует дополнительного обоснования. Фактически речь здесь должна идти о разработке критериев эффективности работы врача в существующих направлениях специализаций, что, несомненно, может рассматриваться в качестве актуальной проблемы, требующей психологического исследования.

Виды врачебной деятельности и профессиональное мышление

Результаты нормативно-параметрического анализа врачебной деятельности показывают, что в труде врача значительна доля «рутинного элемента» (Ясько, 2005). Так, в квалификационной характеристике врача-специалиста в области лечебного дела определены 29 типов нормативных алгоритмов, которыми он должен владеть при выполнении третьего вида деятельности («Формулирование и обоснование клинического диагноза или постановка предварительного диагноза с последующим направлением к врачу-специалисту»). При диагностике и оказании экстренной врачебной помощи детям и взрослым на догоспитальном этапе (четвертый вид деятельности) врач должен быть готов к выполнению 26 действий-операций, имеющих алгоритмический тип и относящихся к 72 синдромам и симптомо-комплексам (Квалификационная характеристика..., 2000).

В состав итоговой государственной аттестации выпускника медицинского вуза входит междисциплинарный экзамен, проходящий в три этапа: 1) проверка уровня освоения практических навыков; 2) проверка уровня теоретической подготовленности (тестовый экзамен); 3) оценка умений решать конкретные профессиональные задачи в ходе собеседования (Типовые тестовые задания..., 2001).

При выполнении заданий первого этапа молодой специалист активизирует два основных вида мышления: *репродуктивное* и *наглядно-действенное*. Положительная оценка практических навыков – условие допуска к последующим этапам аттестации.

Тестовые задания второго этапа (проверка уровня теоретической подготовленности) типологически могут быть отнесены к проверочным тестам первого уровня сложности. Они представляют собой типовые вопросы (задания), ответы на которые выбираются из предложенных нескольких вариантов. К примеру, стандартный вариант тестов междисциплинарного экзамена 2002 г. по специальности «Лечебное дело» состоит из трех блоков: терапевтического, хирургического и фундаментальной медицины. В целом, требования Государственного образовательного стандарта подготовки специалиста в области лечебного дела в части основ профессиональных знаний отражены в 3164 типовых тестовых заданиях. Для выпускников по специальности «Педиатрия» тестовые задания в 2002 г. включали 2017 вопросов, выделенных в 33 предметных раздела (Типовые тестовые задания..., 2001а). Выпускник по специальности «Стоматология» в 2002 г. должен был знать правильные ответы на 2613 тестовых вопросов (Типовые тестовые задания..., 2002). Ни одно из 7794 проанализированных нами заданий не предполагает актуализации продуктивного или рефлексивного (теоретического) видов мышления у молодого специалиста.

Уровень оценки выпускника, прошедшего второй этап итоговой аттестации, определяется в рейтинговом диапазоне и зависит от двух параметров: количества заданий, на которые он дал ответы в отведенное для этого время, и правильности ответов. Очевидно, что успешность здесь определяется не только наличием знаний, но и высокой скоростью протекания процессов *репродуктивного* мышления, способностью к быстрому воспроизведению материала, хранящегося в оперативной памяти.

На третьем этапе аттестационных испытаний проверяется умение выпускника оперировать профессиональными знаниями. Для анализа ситуационных клинических задач и объяснения логики рассуждений, определивших принятие того или иного лечебно-диагностического решения, молодой специалист должен интегрировать разнообразные виды мышления: *репродуктивное*, *продуктивное* (творческое), *наглядно-образное*, *визуальное*, *наглядно-действенное*, *словесно-логическое*, *аналитическое*. Готовность к такому виду интеллектуальной деятельности формируется в процессе профессионального образования и является значимым итогом прохождения первого уровня профессионализации.

Таким образом, психологический анализ аттестационных испытаний, определяющих субъектную готовность выпускника медицинского вуза к выполнению профессиональных видов деятельности, позволяет утверждать, что репрезентативный образ врача-специалиста включает в качестве высоко значимых все виды мыслительных характеристик. На конкретном этапе актуальной клинической ситуации принятие лечебно-диагностического решения обеспечивается активацией мыслительных операций соответствующего вида.

Результат диагностических действий врача – принятие решения – представляет собою «горячий когнитивный процесс» (Стрелков, 2001, с. 118). Он протекает нередко на фоне интенсивных эмоциональных переживаний пациента, его близких, при высоком социальном контроле, сопровождающем деятельность врача, повышенных физических и психоэмоциональных нагрузках. В этих условиях успешность лечебно-диагностической деятельности обеспечивается оптимальным сочетанием разнообразных видов мышления (Рубинштейн, 1999, с. 91–92), включенных в процесс принятия клинического решения:

- практического, нередко развертывающегося в условиях дефицита времени, сопровождающегося «чутьем» ситуации, связанного с целостным ее видением и прогнозированием возможных изменений, с постановкой целей, выработкой планов;
- репродуктивного, воспроизводящего определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу (алгоритму);
- продуктивного, творческого, позволяющего ставить проблемы, выявлять новые стратегии, противостоять экстремальным ситуациям;
- словесно-логического;
- наглядно-действенного;
- аналитического, логического, включающего все мыслительные операции, развернутые во времени и имеющие выраженные этапы;
- интуитивного, характеризующегося быстрой протекания и минимальной осознанностью.

Этот перечень необходимо дополнить активно исследуемым в настоящее время *визуальным* типом мышления, которое занимает специфическое место в деятельности врача (Иванов, 1989). Исследователи отмечают, что для усвоения абстрактного содержания картины одного восприятия недостаточно, оно дополняется особым видом мышления – *визуальным*, которое рассматривается как «интегративный вид мышления, осуществляющий связь абстрактного мышления с практикой чувственного опыта, базирующийся на творческом воображении и сочетающий в себе особенности продуктивного восприятия и образного мышления» (Молодцова, 2000, с. 177).

В качестве примеров, подтверждающих системный характер клинического мышления, рассмотрим процесс принятия диагностического решения в условиях дефицита времени в практике хирурга, педиатра, стоматолога (эпизоды комментировались квалифицированными экспертами в составе эмпирической выборки нашего исследования, представлявших соответствующие врачебные специализации).

Экстренная хирургия

Вид неотложного состояния – синдром острого живота (Неотложные состояния..., 1999, с. 482–498). *Врачебная задача* – поставить дифференцированный диагноз и оказать экстренную врачебную помощь.

Алгоритм диагностических действий хирурга:

- 1) сбор жалоб и анамнеза жизни;
- 2) осмотр по органам и системам: а) измерение температуры, подсчет частоты пульса, дыхания; б) осмотр стоя, лежа, на боку, осмотр кожи; в) перкуссия, пальпация, аускультация; г) определение эмоциональной окраски болей, остроты, интенсивности и времени возникновения; д) клинико-лабораторные исследования (общий анализ крови и мочи, коагулограмма, биохимия крови, С-реактивный белок, группа крови, резус-фактор); е) инструментальные методы обследования (УЗИ; R-графия органов брюшной полости, грудной полости и др.); ж) исключение слабительных, обезболивающих, тепла на область живота до выяснения причины, вызвавшей острое состояние;
- 3) постановка диагноза и определение тактики ведения больного.

Неонатология

Состояние пациента – новорожденность. *Врачебная задача* – проведение теста жизнеспособности новорожденного (шкала Апгар).

Алгоритм диагностических действий неонатолога:

- 1) оценка частоты дыхания и сердцебиения;
- 2) оценка состояния рефлексов;
- 3) оценка мышечного тонуса;
- 4) осмотр кожных покровов;
- 5) *диагностическая задача* – определение балла по шкале Апгар и жизнеспособности новорожденного;
- 6) решение вопроса о необходимости интенсивной терапии.

Актуализированные виды мышления (соответственно последовательности диагностических действий): (1) наглядно-действенное; (2) наглядно-действенное, визуальное, репродуктивное; (3) на-

глядно-действенное, визуальное, репродуктивное; (4) наглядно-образное, визуальное; (5) репродуктивное, аналитическое; (6) продуктивное, творческое; интуитивное (предположение о возможном патологическом процессе).

Стоматология терапевтическая

Вид неотложного состояния – острая зубная боль.

Алгоритм лечебно-диагностических действий стоматолога:

- 1) беседа для выяснения характера жалобы;
- 2) получение данных анамнеза (Anamnesis morbi, Anamnesis vitæ);
- 3) посистемный осмотр и пальпация больного зуба и рядом расположенных зубов;
- 4) принятие решения о проведении специальных методов обследования и их назначение, анализ полученных данных (рентгенографии и др.);
- 5) постановка предварительного и окончательного диагноза, отражающего сущность заболевания, его нозологическую форму, степень морфологических, функциональных нарушений, этиопатогенетические особенности их проявлений; выявление сопутствующих заболеваний, которые будут влиять на стоматологический статус (аллергический фон, эндокринная и сердечно-сосудистая патология и проч.);
- 6) составление плана лечения, включающего подготовку полости рта, инструментария и лечебные мероприятия;
- 7) проведение лечебных мероприятий по плану и ведение дневника терапевтического лечения, заполняемого по нормативным требованиям к форме и содержанию;
- 8) эпикриз и прогноз терапевтического лечения, составляемые также по нормативной форме (Ф. И. О., возраст, жалобы пациента в день обращения в клинику; какой был поставлен диагноз и какие получены данные по результатам специального обследования; содержание проведенного лечения, его результат; прогноз) (Методические разработки..., 1999, с. 47–54).

Здесь, несомненно, имеет место системная организация всех видов мыслительной деятельности специалиста: от алгоритмичного, репродуктивного, практического – до аналитического и интуитивного.

Можно предположить, что характер задач, решаемых врачом в процессе выполнения лечебно-диагностических действий, обуславливает формирование у субъекта *системного* мышления, позволяющего рассматривать объект труда как «многомерное целое, с учетом множества детерминирующих факторов: специфических и неспецифических, прямых и косвенных, стабильных и переменных» (Формирование системного

мышления, 2002, с. 86). Это дает основание говорить о профессиональном врачебном мышлении как о *системном типе мыслительной деятельности* и в таком качестве рассматривать его как инвариантное «ядро» ПВК познавательной сферы для специалистов клинических областей и предметов врачебного труда и всех уровней профессионализма.

Клиническое мышление и врачебная интуиция

Особым аспектом клинического мышления является врачебная *интуиция*. В исследованиях Д. Н. Завалишиной (Завалишина, 1985, 1991) в интуиции как «непосредственном знании», «непосредственном усмотрении истины» выделяются признаки, характеризующие *продукт* и *процесс* интуитивного познания. Продуктом интуитивного мышления является новое знание, а сам акт его получения характеризуется как инсайт, сопровождающийся положительными эмоциями и чувством абсолютной уверенности. Процесс интуитивного познания характеризуется как неосознаваемый, свернутый, нелогичный (в смысле отсутствия формально-логического обоснования нового знания, его логического следования из исходного знания субъекта). Для временных характеристик интуитивного мышления типична быстрота протекания, мгновенность (Завалишина, 1991, с. 165).

Высказанное Б. М. Тепловым предположение о недостаточности сведения понятия интуиции только к явлению «озарения» как некому «специальному виду теоретического мышления» (Теплов, 1961, с. 323) способствовало развитию исследований роли практического мышления в формировании данного феномена. Б. М. Теплов отмечал, что интуитивными процессами в практическом мышлении являются и ориентировка в ситуации, и переработка информации, и собственно решение проблемы (там же, с. 332). В качестве факторов, способствующих возникновению интуитивного мышления, отмечаются такие особенности условий протекания деятельности, как постоянное изменение задач и дефицит времени (Завалишина, 1991, с. 166).

Результатом исследований психологии интуиции является выделение сегодня двух ее видов: классического инсайта, характеризующего преимущественно теоретическое мышление, и интуитивных процессов, обслуживающих любые виды деятельности, в первую очередь – практическую (там же, с. 167).

Дефицит времени, сопровождающий многие виды деятельности врача, постоянное изменение решаемых им задач (одна и та же нозологическая форма может иметь неспецифичную симптоматику и особенности протекания у разных пациентов; ведение врачебного приема большо-

го количества пациентов с различными жалобами и нозологиями в сжатый промежуток времени и т. п.) определяют необходимость формирования интуитивного мышления как важного компонента профессионального клинического мышления врача. Однако значимое место в нем занимает и феномен инсайта, когда, решая сложную лечебно-диагностическую задачу, клиницист, опирается на потенциал рефлексивного теоретического мышления, «преобразует, изменяет способ, тактику лечения, диагностических заключений в соответствии с изменениями объективной ситуации» (Андронов, 1991, с. 19).

Об особом месте интуитивного мышления в профессиональной деятельности врача можно судить по высказываниям ведущих специалистов двух различных областей врачебного труда: анестезиолога-реаниматолога и стоматолога (Ясько, 2005, с. 164–165). По мнению ведущих врачей-клиницистов, интуиция врача – это не «божественное озарение», не «дар свыше», а результат творческого накопления опыта и знаний в многолетнем и преданном служении профессии. Катализаторами развития врачебной интуиции являются: профессиональная образованность врача, развитая рефлексивность, чувство высокой ответственности за результаты совершаемых профессиональных действий, экстремальный характер условий, при которых нередко врач обязан принять единственно верное решение.

Таким образом, профессиональное мышление врача можно рассматривать как системный психический процесс, направленный на решение задач профессиональной деятельности, имеющих субъек-

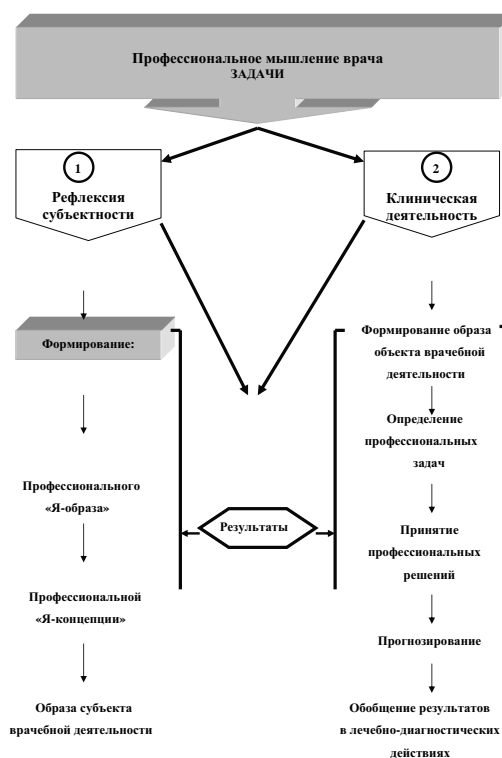


Рис. 1. Структура профессионального мышления врача

ектную и субъект-субъектную направленность (см. рисунок 1). Это субъектное свойство формирует значимые регуляторы врачебного труда – «репрезентативный отвлеченный образ» объекта и «образ субъекта» профессиональной деятельности (Климов, 1988, с. 20–26). Развитие исследований в данном направлении – одна из актуальных задач современной психологии.

Литература

- Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А.* Психология в медицине: Учеб. пособие. М., 1998.
- Андронов В. П.* Профессиональное мышление врача и возможности его формирования // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 33–45.
- Андронов В. П.* Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 12–19.
- Андронов В. П.* Психологические основы формирования профессионального мышления (на материале профессии врача-хирурга): Дис. ... докт. психол. наук. Саранск, 1992.
- Бодалев А. А.* Личность и общение: Избранные труды. М., 1983.
- Бодров В. А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова и др. М., 1991. С. 3–26.
- Вознесенский Б. Б.* Врачебное мышление. Формирование и способы его оценки (психолого-педагогические аспекты). М., 1980.
- Дикая Л. Г.* Деятельность и функциональное состояние: активационный компонент деятельности // Психологические проблемы профессиональной деятельности / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Н. Занковский. М., 1991. С. 93–111.
- Завалишина Д. Н.* Проблема мышления в практической психологии // Психологические проблемы профессиональной деятельности / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Н. Занковский. М., 1991. С. 83–92.
- Завалишина Д. Н.* Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985.
- Иванов Л. М.* Роль визуальных представлений врача-рентгенолога в процессах опознания патологии на рентгенограммах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
- Деревянко Е. А., В. К. Хухлаев и др.* Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде. М., 1976.
- Квалификационная характеристика выпускника по специальности 04.01.00 // Лечебное дело. Министерство здравоохранения РФ. М., 2000.
- Климов Е. А.* Введение в психологию труда. М., 1988.
- Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. Прага, 1983.
- Котик М. А., Емельянов А. М.* Природа ошибок человека-оператора. М., 1993.
- Леонова А. Б., Медведев В. И.* Функциональные состояния человека в трудовой деятельности. М., 1982.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Методические разработки к практическим занятиям по пропедевтике терапевтической стоматологии. Краснодар, 1999.
- Молодцова Н. Г.* Визуальное мышление: специфика, генезис, значение // Ежегодник РПО «Психология и ее приложения». 2000. Т. 9. Вып. 2. С. 177–178.
- Неотложные состояния: диагностика, тактика, лечение: Справочник для врачей. Минск, 1999.
- Платонов К. К.* Вопросы психологии труда. М., 1970.
- Попов А. С., Кондратьев В. Г.* Очерки методологии врачебного мышления. Л., 1972.
- Пряжников Н. С.* Психологический смысл труда: Учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». М.–Воронеж, 1997.
- Психологические основы формирования профессионального мышления / Под ред. В. П. Андропова. Саранск, 1984.
- Психологические проблемы профессиональной деятельности / Под ред. Л. Г. Дикай, А. Н. Занковского. М., 1991.
- Расмуссен Й.* Чему учат ошибки человека? // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / Ред.-сост. А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. М., 1995. С. 117–135.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.
- Стрелков Ю. К.* Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.
- Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
- Типовые тестовые задания для итоговой государственной аттестации выпускников высших медицинских учебных заведений по специальности 040100 «Лечебное дело». М., 2001. Ч. 1, 2, 3.
- Типовые тестовые задания для итоговой государственной аттестации выпускников высших медицинских учебных заведений по специальности 040200 «Педиатрия». 3-е изд., перераб. и доп. М., 2001а.
- Типовые тестовые задания для итоговой государственной аттестации выпускников высших медицинских учебных заведений по специальности 040400 «Стоматология». В 3 ч. М., 2002.
- Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. М., 2002.
- Ясько Б. А.* Психология личности и труда врача (Курс лекций): Учеб. пособие. Ростов-на-Дону, 2005.

РАЗДЕЛ ДЕВЯТЫЙ

ПРОЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РЕЧИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

На уровне речемыслительных процессов как бы размываются рамки индивидуального опыта, а точнее, в индивидуальный опыт включается огромный багаж знаний, накопленных человечеством.

Б. Ф. Ломов

ПОДХОД К АНАЛИЗУ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ДИСКУРСИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

М. С. Андрианов (Москва)

Актуальность исследования системы неречевых форм и средств передачи информации

Экспрессивные проявления и выразительные движения людей всегда привлекали внимание исследователей разных областей научного знания, в первую очередь, психологов, поскольку такие «знаки» являются не только ключевым индикатором эмоциональных состояний и внутренних переживаний индивида, но и, будучи специально организованы, несут важнейшую смысловую нагрузку в социальном взаимодействии, выступая в виде неречевых форм общения. Причем их спектр весьма широк, а возможности безграничны.

В период бурного расцвета изучения и открытий в сфере невербальной коммуникации, которая во второй половине XX в. оформилась в самостоятельную научную область как за рубежом, так и в России: достигнуты значительные успехи в декодировании, классификации и описании неречевых коммуникативных действий. Но удовлетворительный «словарь» и целостную концепцию невербальной коммуникации построить не удалось. В силу того что объяснительный и методологический инструментарий, доступный для исследователей того времени, был исчерпан, научный интерес к этой проблематике стал угасать. Требовались новые, в первую очередь, теоретические знания и концептуальные подходы, которые тогда еще только формировались.

Исследования системы неречевых форм и средств передачи информации актуализиро-

вались в современных условиях в связи с резким возрастанием роли невербальных компонентов в масс-медийном дискурсе. В настоящее время все отчетливее оформляется запрос практики к развитию и применению теоретических представлений о невербальной коммуникации в новых прикладных сферах, в частности их использованию для решения специфических психолого-правовых задач.

Экспертный анализ и правовая оценка смыслового содержания невербальных компонентов материалов СМИ как новая научно-практическая область психологии

Современная российская действительность показывает, что, наряду с ростом судебных исков к средствам массовой информации в связи с грубыми нарушениями и злоупотреблениями свободой слова, все чаще возникают конфликтные ситуации, когда спорными становятся невербальные коммуникативные компоненты, например различные иллюстрации массовых печатных изданий. Широкую известность получили уже более 30 фактов, когда те или иные рисунки в газетах трактовались некоторыми представителями общественности как оскорбительные или разжигающие национальную и религиозную вражду. Чаще всего, декларируемые протесты носили субъективный характер, не отражающий сущность публикуемого изображения, и возникающие конфликты разрешались внесудебными методами,

но в некоторых случаях состоялись и судебные разбирательства (в том числе по поводу публикаций карикатур в местных печатных изданиях Самары, Удмуртии, Приморья, Волгограда, Вологды). Все подобные дела имели общественный резонанс, а отдельные судебные постановления выглядели неожиданными и даже противоречивыми. Ситуацию обострил также скандал вокруг публикации карикатур в датской прессе, что вызвало бурную волну протестов со стороны мирового мусульманского сообщества.

Таким образом, появляется важная научно-практическая проблема качественного экспертного анализа и правовой оценки смыслового содержания невербальных компонентов текстов печатных изданий. И если критерии и методика экспертной оценки направленности различных высказываний и текстов СМИ достаточно разработаны и имеют обширную практику, то теоретические представления о средствах невербальной коммуникации все еще имеют немало «белых пятен». Несомненно, экспертиза иллюстративного материала СМИ должна носить комплексный характер, поскольку необходимы знания самых разных научных дисциплин – лингвистики, культурологии, религиоведения и искусствоведения. Однако требуется и специальная проработка предметной области, методологии и критериев такого экспертного анализа, которую возможно осуществить, в первую очередь, с точки зрения дискурсивной психологии.

Использование дискурсионного анализа в изучении и оценке неречевой коммуникации

Дискурсивная психология – это относительно новый социально-психологический подход, разрабатывающий специальный тип дискурса-анализа для исследования способов формирования и изменения личности, ее мыслей и эмоций в процессе социального взаимодействия. Центральное место в дискурсивной психологии, как это следует из ее названия, занимает язык, выступающий в качестве способа общения, понимания и *изменения* окружающего мира. Согласно одному из определений дискурса (восходящего к *лат. discere* – «блуждать») как формы объективации содержания сознания, регулируемой доминирующим в той или иной социокультурной традиции типом рациональности, предполагается, что дискурс артикулируется вербально. На наш взгляд, он может вполне успешно реализовываться и невербально. Это и дает вполне резонные основания для применения дискурсивного анализа к неречевым формам и видам коммуникации. Очевидно, что бывают такие коммуникативные ситуации, когда невербальные средства не менее важны, чем речевые, более того, становятся доминирующими, а иногда являются и единственно возможными (напри-

мер, при встрече и взаимодействии представителей двух разноязычных культур).

Авторский опыт исследования процессов неречевого общения, мониторинга печатных изданий и консультирования по вопросам смысловой направленности спорных иллюстраций позволяет полагать, что наиболее перспективным методом для понимания и описания невербального коммуникативного процесса является дискурсивный анализ. Важное место в разработке этого метода занимает развитие некоторых теоретических представлений ведущих ученых и школ Института психологии РАН: лаборатории невербальной коммуникации (В. П. Морозов) и лаборатории психологии речи и психолингвистики (Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова).

На наш взгляд, базовыми для современной методике анализа и описания процесса невербальной коммуникации являются основные положения системного подхода Б. Ф. Ломова, реализуемого В. П. Морозовым в исследовании полисенсорной природы неязыковых средств и их функциональной независимости от речи и языковых барьеров. Кроме того, сегодня уже доказано, что на демонстрацию невербальных коммуникативных проявлений и их интерпретацию оказывают влияние такие факторы, как личностная и социальная идентичность взаимодействующих, их психологические особенности и когнитивные структуры – знания, социальные представления, установки, воображение, наблюдательность, опытность и т. д. При этом очевидно, что невербальная коммуникация тем успешнее, чем точнее человек понимает саму ситуацию взаимодействия, привлекая все наличные знания и умения для ее оценки.

Следует иметь в виду, и это наглядно демонстрируют опыт и специальные исследования, что ментальные процессы и категории образуются в результате дискурсивных практик. Причем наши способы понимания и категоризации не универсальны (как трактует когнитивная психология), а условны и во многом зависят от социальных факторов. Это отчасти подтверждают элементы рассогласованности между речью и неречевыми коммуникативными проявлениями, а также, что даже важнее в данной проблематике, между разными выразительными движениями, и уж тем более – между их интерпретациями наблюдателями.

Таким образом, невербальные «сообщения» в «живом» непосредственном взаимодействии можно назвать особым «паралингвистическим дискурсом», использующим невербальные знаки и сигналы, воспроизводимые и воспринимаемые независимо от различных ситуативных или личностных особенностей (например, последовательно предъявляемые жесты в языке глухонемых). При этом паралингвистический дискурс уместнее рассматривать не как некую абстрактную систе-

му, а как *ситуативное* использование невербальных коммуникативных практик в определенных контекстах взаимодействия.

Важно также и то, что различные дискурсы (в том числе и паралингвистические) не отражают какой-то абстрактный внешний мир, как это делают схемы или стереотипы (по мнению когнитивистов), а *создают его*. С позиций дискурсивной психологии некоторые атрибуты личности (качества и способности), речь и невербальные коммуникативные средства не являются канонами, которые просто и ясно описывают психологическую сущность; скорее субъективные психологические реальности создаются посредством различных дискурсов.

Люди, искушенные в «языке тела», как правило, обладают высоким творческим потенциалом и коммуникативной пластичностью во взаимодействии с другими. Используя невербальные «сообщения», особенно если ситуация неоднозначна, они стремятся избежать двусмысленности, правильно понять и интерпретировать поведение партнера. При этом строятся предварительные интерпретационные стратегии, которые могут изменяться на основе дополнительной информации и плавно переходить друг в друга. Применяемые стратегии похожи на эффективные рабочие гипотезы относительно правильной структуры сообщения и значений его фрагмента; дальнейший анализ может их не подтвердить.

Таким образом, в соответствии с разрабатываемой концепцией «дискурсивного анализа невербальных сообщений» процесс неречевой коммуникации осуществляется примерно следующим образом. Партнеры по взаимодействию, демонстрируя друг другу те или иные экспрессивные движения (мимика, жесты, позы и др.), надеются на их правильное понимание. Таким образом, они опираются не только на свои собственные представления, но также учитывают и складывающуюся ситуацию общения, и, что важно, предполагают наличие у партнеров навыков «прочтения» выразительных проявлений. Такие предположения базируются во многом на особенностях внешности и экспрессивного репертуара другого. Это относится не только к осознанным невербальным коммуникативным действиям, но и к слабо осознаваемым выразительным движениям, поскольку последние в первую очередь вызваны эмоциональным состоянием в ситуации взаимодействия, т. е. той или иной реакцией на партнера и обстоятельства.

Воспринимая внешность и экспрессию партнера – паралингвистические маркеры, человек строит свои гипотезы, определяя ту или иную стратегию их интерпретации. Любая стратегия не является жесткой, подчиненной неизбежному алгоритму репрезентации, а обладает пластичностью, возможностью дополнения, изменения и пе-

рехода к другой стратегии, более релевантной ситуации общения. Это позволяет не только снять многозначность, неопределенность ситуации, проинтерпретировать ее, но и определить, а в дальнейшем и постоянно корректировать свои действия, позицию, отношение к партнеру.

Не случайно некоторые представители дискурсивной психологии (в частности, М. Уэзерелл), исследуя проблему понимания связного текста, нередко использовали вместо понятия «дискурс» термин «*репертуары интерпретации*» (определение, которое наиболее часто применяется при анализе невербальной коммуникации), чтобы подчеркнуть, что дискурсы являются гибким ресурсом в социальном взаимодействии. По образному выражению Дж. Поттера, дискурс-анализ предполагает существование доступной «„хореографии“ шагов интерпретации», из которых отбираются особенные, наиболее соответствующие определенному ситуативному контексту.

Во многом аналогично (хотя с неизбежно присутствующей спецификой) процессы неречевого общения проходят и на массовом коммуникативном уровне. Причем дискурсивный анализ и в этом случае представляется релевантным. Читатель газеты обязательно обращает внимание на иллюстративный материал, который он интерпретирует по указанной выше модели как своеобразный дискурс. Создатели этих изображений (фотографы, художники и т. д.) также руководствуются в своем творчестве – «коммуникативном сообщении» посредством изображения – представлениями о возможных вариантах их «прочтения» потребителями, принимая в расчет бытующие стереотипы, социокультурные традиции, знание ситуативного контекста, а также особенности восприятия своей потенциальной аудитории. По сути, своими рисунками – производимыми ими паралингвистическим дискурсом – они создают социальный мир.

Отметим, что в таком виде массовой коммуникации, как печатные СМИ, в отличие от телевидения или ситуации межличностного общения, в изображении нет явной динамики: фотография, рисунок фиксируют какое-либо одномоментное смысловое «сообщение». Однако человек, воспринимающий эти изображения, обычно легко додумывает и то, что предшествовало изображенному событию, и то, что должно последовать за ним. Хотя очевидно, что некоторая вариативность «прочтения» изображенного, как правило, присутствует. Автор иллюстрации стремится выразить некий общепонятный смысл, а удачно или неудачно это получилось, определяется его мастерством. То же, как будет воспринята «картинка» (точность интерпретации ее замысла), зависит и от личностных особенностей воспринимающего, наличия у него важных для «прочтения» социальных знаний, и от владения ситуативным контекстом «со-

общения». Таким образом, на наш взгляд, проблемы понимания неречевых форм коммуникации во многом аналогичны проблемам понимания связного текста и могут быть успешно исследованы и описаны по методике и в терминах дискурсивного анализа.

Правила и приемы интерпретации невербальных коммуникативных сообщений

В заключение кратко обозначим основные правила интерпретационного анализа невербальных коммуникативных сообщений (в первую очередь, компонентов газетных текстов) как особого паралингвистического дискурса, в частности, в целях их экспертного исследования для последующей правовой оценки. Важно, в первую очередь, целостное восприятие заложенного в изображении смысла, идеи, сообщения. Любые иллюстрации обязательно нужно рассматривать в единстве с сопровождающими их вербальными сообщениями. Вырванные из контекста публикации, они могут иметь совсем другую смысловую интерпретацию. Необходимо помнить об условности и многозначности изображенного на иллюстрациях, использованных в них художественных образов, ситуаций и событий. Нужно стремиться к непредвзятой оценке и избегать искажающих ее установок, чему должно способствовать знание о существовании ошибок и психологически обусловленных закономерностей социального восприятия. Первое впечатление, очевидный (например, с точки зрения оспариваемого изображение) смысл невербального «сообщения» не всегда являются верными и единственно возможными.

При анализе иллюстраций необходимо, опираясь на отдельные элементы изображения, те или иные стилистические и смысловые маркеры, узловые точки – знаки, вокруг которых строится паралингвистический дискурс, выявлять другие, не «очевидные» на первый взгляд, замыслы его создания, строить различные гипотезы интерпретации. Это поможет не только вербально верифицировать смысл той или иной интерпретационной гипотезы, но и снять присущую таким «сообщениям» многозначность, если та или иная версия не будет убедительно подкреплена отдельными деталями изображения. Таким образом, не забывая о смысловой целостности иллюстрации, необходимо направлять внимание на составные ее элементы – базовые неречевые коммуникативные средства: знаки, символы и жесты, исполь-

зованные в данном изображении. На их основе и нужно строить смысловые цепочки эквивалентности – в терминах дискурс-анализа, который нацелен, в первую очередь, на устранение двусмысленности.

Важно также отмечать специфические приемы, часто используемые современными авторами невербальных «сообщений», придерживающимися идеологии постмодернизма: «двойное кодирование» – авторская игра с разными смыслами, из которых наименее подготовленный человек считывает лишь «верхний», самый очевидный и доступный; элементы «художественной провокации»; прием «пастиша» (пародийное и самопародийное смешение различных жанровых форм и художественных течений); прямое и скрытое «цитирование» широко известных изображений и произведений искусства и др. Правильная трактовка изображенного позволит определить наличие в нем иронии, метафоры, намеков и аллюзий, понимание и интерпретация которых находится в зависимости от особенностей воспринимающих и, следовательно, практически исключает возможность судебного преследования публикаторов таких изображений.

Проблема восприятия и оценки произведений изобразительного искусства тесно смыкается со спецификой интерпретации невербальных компонентов в СМИ. «Язык искусства» имеет много общего с неречевым общением, а иллюстрации в газетах по своему происхождению восходят к изобразительному искусству и также ориентированы на целостное смысловое восприятие. Кроме того, существуют и прецеденты судебных разбирательств по поводу экспонатов художественных выставок, которые имеют определенные аналогии с правовыми конфликтами, связанными с восприятием невербальных компонентов печатных текстов. Знание специфики современного искусства, его философских и культурологических оснований позволяет лучше понять и точнее определять смысл и содержание газетных иллюстраций. И хотя в процессе экспертного оценивания главным объектом исследования и источником аргументации является сам невербальный компонент и его элементы, владение социальным и культурологически обусловленным контекстом – необходимое условие корректного анализа. Следование указанным правилам поможет избежать ложных интерпретаций и ошибок при анализе и правовой оценке иллюстраций, ставших предметом юридических споров и конфликтов.

ИНТЕНЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКИХ ДИАЛОГОВ

И. А. Зачесова (Москва)

Исследования речевого онтогенеза имеют давнюю историю. Материалы наблюдений за развитием речи маленьких детей были представлены в фундаментальных трудах психологов и лингвистов начала XX в. (см. Трефилова, 1997). обстоятельно исследовался словарный запас детей, приобретаемые ими грамматические навыки (Слобин, 1984; и др.), феномен детского словотворчества (Ушакова, 1979), эгоцентризм детской речи (Выготский, 1982; Пиаже, 1932) и пр. В настоящее время активно разрабатываются вопросы возникновения и развития речи, соотношения в ней природного и социального, исследуется структура детской речи, психологические и физиологические механизмы речевого онтогенеза (Детская речь..., 2001; Ушакова, 2004; и др.). Однако до сих пор не найдены ответы на многие основополагающие вопросы, позволяющие понять, какова природа речи, чем обусловлено ее возникновение, какие факторы определяют ее развитие. Перспектива научных разработок в указанном направлении связана с осознанием того, что живущий в обществе человек не может быть понят в своих отдельных проявлениях, в отрыве от окружающей его действительности. Согласно Б. Ф. Ломову, наиболее перспективным является системный анализ психических явлений (Ломов, 1984). В изучении речевого онтогенеза растущее стремление современной науки к системности исследований выразилось в обращении к проблеме связи речи с сознанием, их зависимости от реальной действительности (Лисина, 1997; Бейтс, 1984; Белова, 2005; Ушакова, Бартенева, 2000; Возрастное коммуникативное..., 2003; и др.).

Целью нашего исследования является изучение интенциональных оснований речевого общения детей и выявление особенностей его организации с позиций коммуникативного подхода (см. Павлова, 2002).

Очевидно, что характер интенций маленького ребенка и взрослого человека различен (Зачесова, 2002, 2003). Специфика интенциональной организации детской речи соответствует характеру отражения детьми действительности, особенностям их психического мира. Как изменяется интенциональная организация речи ребенка по мере все большего охвата его сознанием действительности? Какова специфика интенциональной направленности речи на разных возрастных этапах? Как протекает социализация речи? На прояснение этих вопросов направлено настоящее исследование.

Методика и организация исследования

Для изучения интенционального содержания детской речи использовался метод интент-анализа

(см. Слово в действии, 2000; Психологические исследования..., 2002). Материалом анализа служили непринужденные разговоры детей, записанные в домашней обстановке, на прогулке, в детском саду: 60 аудиозаписей диалогов детей в возрасте 2–3,5 лет, 4–7 лет и 9–12 лет¹.

Аудиозаписи осуществлялись в письменной форме по специальной схеме, учитывающей паузы, интонационные выделения и другие особенности устной формы. С использованием техники интент-анализа квалифицировалась функциональная направленность реплик. Интерпретация устремлений собеседников проводилась с учетом взаимосвязи их высказываний.

Результаты исследования

Анализ детских диалогов обнаружил специфическую организацию разговоров детей разных возрастов. Выявленные интенциональные структуры при всем их разнообразии в конечном итоге обеспечивают, как и в разговорах взрослых (Зачесова, 2002), два основных плана взаимодействия собеседников – *проблемный* и *отношенческий*. Своеобразие интенциональной организации детских диалогов проявляется в особом соотношении интенциональных структур проблемного и отношенческого характера на разных возрастных этапах. Удастся также проследить, как по мере взросления детей преобразуется интенциональная организация их разговоров, меняются акценты, появляются новые компоненты, обеспечивающие взаимопонимание и взаимодействие собеседников.

О чем же говорят между собой дети в возрасте 2–3 лет? Как построены их диалоги?

Анализ показывает, что разговоры маленьких детей, в отличие от непринужденных разговоров взрослых, более лабильны и непредсказуемы в своем развитии. Им присуще сложное переплетение тем и разговорных жанров. В детских разговорах игровые фрагменты перемежаются с короткими, не связанными с игрой рассказами, отдельными ситуативными высказываниями и пр. На первый взгляд эти диалоги выглядят прерывистыми и тематически невыдержанными. Основной движущей силой взаимодействия в них является нацеленность на игру. Обнаруживается также, что в диалогах нет четкого разделения ролей, отсутствует единая игровая линия; каждый собеседник предлагает свое ее видение и пытается манипулировать партнером. Эпизодические игры включаются короткие обмены репликами, связанные с ситуацией текущего взаимодействия.

¹ Диалоги детей 4–7 и 9–12 лет были записаны З. С. Бартеновой и Л. А. Шустовой.

Усредненные данные интент-анализа 25 игровых диалогов детей в возрасте 2–3 лет представлены в таблице 1.

Данные таблицы 1 показывают, что основной движущей силой диалогов служит нацеленность участников на игру. Организующие игровое взаимодействие интенции (игровые интенции) составляют до 91% от общего числа выделенных интенций. При этом, поскольку сама возможность ведения диалога предполагает понимание собеседниками друг друга, обнаруживается характерная «парность», взаимодополнительность интенций. Если один собеседник предлагает игру, то другой либо принимает это предложение, либо отказывается, либо предлагает «свою» игру; если один запрещает что-то, то другой или подчиняется, или возражает, или сам пытается руководить действиями партнера.

Набор игровых интенций достаточно велик и разнообразен. Одни интенции, названные нами *собственно игровыми*, служат непосредственно организации и развитию игры. Они составля-

ют до 90% от общего числа игровых интенций. Другие, так называемые *ситуационные* интенции (составляющие около 10% от общего числа игровых интенций), обеспечивают текущее взаимодействие партнеров в игре. Среди собственно игровых интенций в количественном отношении выделяются такие направленности, как: «предложить игру» (8,5%); «принять предложение» (3,0%); «отказаться» (2,5%); «предложить другую игру» (1,5%); «согласовать игровые действия» (7,4%); «отстоять свою идею» (6,8%); «побудить партнера к действиям» (6,3%); «оценить и скорректировать действия» (8,5%).

Важно отметить, что реплики диалогов детей 2–3 лет, в которых реализуются *собственно игровые* интенции, кратки и однозначны. Более того, ориентация на собеседника у маленьких детей своеобразна: часто создается впечатление, что они не предполагают, что партнер может с ними не согласиться или просто их не понять. Тем не менее, порой ссорясь, дети играют и достигают взаимопонимания в игре. Отрывистые, *собственно игро-*

Таблица 1
Интенциональная структура игровых диалогов детей младшего возраста

ПК 1		ПК 2	
Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Предложить игру	8,5	Принять предложение	3,0
		Отказаться	2,5
		Предложить свою игру	1,5
Согласовать действия	7,4	Согласовать действия	6,2
Настоять на своем	6,8	Настоять на своем	2,2
		Согласиться	3,6
Побудить к действию	6,3	Подчиниться	3,8
		Отказаться	1,7
Дать оценку действиям партнера: – позитивную – негативную	3,5 5,0	Согласиться	3,2
		Оправдаться	2,2
Запретить	5,3	Подчиниться	2,3
		Отказаться	1,2
Дать указание	4,1	Выполнить	1,9
		Отказаться	1,7
Предложить помощь	2,8	Принять помощь	1,8
		Отказаться	0,5
Комментировать действия	2,5	Комментировать действия	0,6
		Задать уточняющий вопрос	0,4
		Проигнорировать	0,6
Пояснить	2,0	Задать уточняющий вопрос	0,6
Задать уточняющий вопрос	0,7	Ответить	0,4
		Задать встречный вопрос	0,6
Констатировать факт	0,6	Задать уточняющий вопрос	0,1
		Проигнорировать	0,2
Отругать	2,9	Оправдаться	0,5
		Проигнорировать	0,7
Обидеть	1,2	Обидеть	0,3
		Проигнорировать	0,6
Урегулировать конфликт	0,2	Урегулировать конфликт	0,1
Пригрозить	0,7	Пригрозить	0,7

Примечание: ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Полужирным шрифтом выделены игровые интенции: собственно игровые и ситуационные. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Светлым шрифтом представлены отношенческие интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.

вые реплики перемежаются комментированием действий (2,5%), объяснениями (2,2%), уточняющими вопросами (0,7%) и ответами (0,4%). Эти *ситуационные* интенции, подчиненные *собственно игровым*, обеспечивают взаимопонимание в игре и способствуют консолидации партнеров.

Наряду с игровыми интенциями, выделяются также интенции *отношенческого характера*, которые представлены, однако, в гораздо меньшей степени (всего 7–9% от общего числа выделенных интенций). Связанные с регуляцией взаимоотношений с партнером, интенции данного типа в младшем возрасте отличаются агрессивностью и конфликтностью. Такие интенции, как «отругать партнера» (2,9%), «обидеть его» (1,2%), «пригрозить» (0,7%), свидетельствуют о стремлении

воздействовать на собеседника с позиции силы, подчинить его своей воле. Такая «силовая» направленность диалогов характерна для детей 3-х лет. Неудивительно, что в случае обоюдного противостояния это нередко приводит к конфронтации и, в конечном итоге, к ссоре. Однако типичная для диалогов маленьких детей *частая смена* тем все же обычно предотвращает конфликт и обуславливает возможность дальнейшего продолжения игры. Мирное развитие игровых взаимоотношений наблюдается и в тех случаях, когда один из партнеров занимает пассивную позицию и полностью подчиняется лидеру. Необходимо отметить, что при общей тенденции «силовой» организации взаимодействия дети заинтересованы в продолжении и развитии игры, и парт-

Таблица 2
Интенциональная структура игровых диалогов детей 4–7 лет

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Предложить игру	8,1	Принять предложение	2,7
		Отказаться	0,9
		Предложить свою игру	3,7
Согласовать действия	8,0	Согласовать действия	6,3
Настоять на своем	6,3	Настоять на своем	2,7
		Согласиться	1,8
Побудить к действию	6,0	Подчиниться	1,3
		Отказаться	7,7
Дать оценку действиям партнера: – позитивную – негативную	4,0 1,8	Согласиться	2,8
		Оправдаться	1,6
Запретить	3,5	Подчиниться	0,9
		Отказаться	1,5
Дать указание	3,8	Выполнить	1,3
		Отказаться	1,8
Предложить помощь	4,0	Принять помощь	1,8
		Отказаться	0,2
Уговорить, убедить	1,0	Согласиться	0,3
		Отказаться	0,4
Комментировать действия	3,8	Комментировать действия	1,2
		Задать уточняющий вопрос	1,8
		Проигнорировать	0,3
Пояснить	3,0	Задать уточняющий вопрос	2,7
Задать уточняющий вопрос	1,3	Ответить	0,6
		Задать встречный вопрос	0,5
Констатировать факт	0,9	Задать уточняющий вопрос	0,7
Попросить	0,6	Согласиться	0,4
		Отказаться	0,3
Отругать	2,0	Оправдаться	0,4
		Проигнорировать	0,3
		Отругать	0,2
Обидеть	1,1	Обидеть	0,3
		Проигнорировать	0,4
Урегулировать конфликт	6,7	Урегулировать конфликт	6,5
Пригрозить	0,5	Пригрозить	0,3
Поблагодарить	1,8	Проигнорировать	
Похвалить	1,7	Похвалить	0,3
		Проигнорировать	0,2

Примечание: ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Полужирным шрифтом выделены игровые интенции: собственно игровые и ситуационные. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Светлым шрифтом приведены отношенческие интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.

нер им необходим. Направленность на сохранение взаимоотношений с партнером проявляется в таких эпизодически встречающихся интенциях отношенческого плана, как «спросить о согласии», «дать обещание». Ребенок может сказать: «Ты будешь дочкой, ладно?» В ответ на свое предложение ребенок предполагает получить или согласие партнера, или контрпредложение. В другом случае обещание выполнить действие с отсрочкой призвано удержать партнера в игре и предотвратить ссору: «Я потом дам тебе этот мяч».

По мере взросления дети приобретают опыт взаимодействия и их поведение становится более социально адаптированным. Расширяется круг интересов, изменяется тематическая направленность разговоров. В возрасте 4–7 лет дети по-прежнему ориентированы на совместную игру. Однако организация игры приобретает большую сложность, а сама игра становится более продуманной и детализированной. Очевиден большой интерес у детей этого возраста к общению с партнером. Наблюдаются и некоторые изменения интенционального состава игровых диалогов. Это касается соотношения основных интенциональных категорий: возрастает число ситуационных интенций, достигая 30% от общего числа собственно игровых интенций. Их увеличение происходит, в основном, за счет комментирования, констатирования фактов и пояснений.

Наиболее существенные изменения в интенциональном составе речи выявлены в диалогах детей 6–7 лет. Собственно игровые диалоги у них встречаются все реже, уступая место более пространному, сложно организованным разговорам, возникающим в разнообразных ситуациях.

Данные интент-анализа диалогов детей 4–7 лет представлены в таблице 2.

В первую очередь показательны изменения в соотношении основных интенциональных категорий. Количество игровых интенций уменьшается до 70% от общего числа выделенных интенций, тогда как число *отношенческих* интенций соответственно возрастает. Внутри категории игровых интенций также отмечаются количественные изменения. Число *ситуационных* интенций возрастает до 20%, причем значительно увеличивается представленность комментариев (3,8%) и пояснений (3,0%). Появляются и новые, отсутствовавшие ранее интенции: «обратиться с просьбой», «попросить партнера сделать что-то» (0,6%). Показательны изменения *собственно игровых* интенций. При общей сохранности их набора увеличивается число предложений помощи (4,0%), согласования действий (8,0%), позитивной оценки действий партнера (4,0%), принятия его предложений (2,7%), выдвижения встречных предложений (3,7%). Партнеры пытаются не просто настаивать на своем, но и убедить, уговорить друг друга

(1,0%). Одновременно уменьшается число негативных оценок действия партнера (1,8%) и попыток запретить ему что-то делать (3,5%).

Наиболее значительные количественные и качественные изменения отмечаются в категории *отношенческих* интенций. Знаменательно появление в речи детей рассматриваемого возраста таких интенций, как стремление поблагодарить (1,8%) и похвалить собеседника (1,7%). Увеличивается число вопросов-согласований (1,3%), тогда как количество угроз (0,5%) и оскорблений в адрес партнера (1,1%) уменьшается. В целом все эти изменения свидетельствуют о постепенном переходе от стремления надавить на партнера и подчинить его себе к нацеленности на позитивное взаимодействие с ним. Важно подчеркнуть, что с возрастом эта тенденция усиливается.

Непринужденное речевое общение подростков 9–12 лет в корне отличается по своему характеру от общения детей младшего возраста. Подростки располагают большим багажом знаний и богатым опытом в сфере социальной жизни. Изменяется круг их психологических характеристик как партнеров по общению, в процессе которого они демонстрируют разный статус, выступают в различных социальных ролях (не игровых, а реальных). Большим разнообразием отличаются и коммуникативные ситуации, в которых реализуется взаимодействие. Расширяется также сфера интересов подростков. Все это сказывается на содержательной, интенциональной и жанровой организации разговоров. В подростковом возрасте диалоги отличаются большим разнообразием жанров: в них обнаруживаются элементы игры, рассказ, фантазия, обсуждение, «просто болтовня» и многое другое. Интересующие нас непринужденные разговоры – это диалоги проблемного и отношенческого характера между друзьями или приятелями, возникающие в ситуации свободного времяпрепровождения (встреча на улице, прогулка, разговор по пути куда-то и т. п.).

Усредненные данные по интенциональному составу двух типов диалогов подростков приведены в таблицах 3 и 4.

В проблемных диалогах выражена направленность на обсуждение некой проблемы и, в конечном счете, на ее решение. Интенции делового характера преобладают (в среднем до 80% от общего числа выделенных интенций), и набор их достаточно велик и разнообразен. Выделяются такие собственно проблемные интенции, как «внести предложение» (7,9%), «согласовать действия» (8,5%), «уговорить партнера» (3,2%). Особо следует отметить появление отсутствовавших в младшем возрасте стремлений «напомнить» (0,6%), «выразить сомнение» (2,1%). Ситуационные интенции (15%), также присутствующие в диалоге, делают его более лабильным, придают живость.

Таблица 3
Интенциональная структура проблемных диалогов подростков

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Внести предложение	7,9	Принять предложение	4,9
		Отказаться	0,9
		Внести свое предложение	1,4
Согласовать действия	8,5	Согласовать действия	3,3
Настоять на своем	2,9	Настоять на своем	1,0
		Согласиться	1,7
Побудить к действию	4,3	Подчиниться	2,5
		Отказаться	1,7
Дать оценку действиям партнера: – позитивную – негативную	4,3 0,7	Согласиться	2,6
		Оправдаться	1,9
Запретить	1,5	Подчиниться	0,5
		Отказаться	0,6
Дать указание	2,5	Выполнить	1,3
		Отказаться	1,0
Предложить помощь	4,5	Принять помощь	3,8
		Отказаться	0,5
Уговорить, убедить	3,2	Согласиться	1,9
		Отказать	1,1
Выразить сомнение	2,1	Согласиться	0,8
		Возразить	1,2
Напомнить	0,6	Согласиться	0,4
		Возразить	0,1
Комментировать действия	0,3	Задать уточняющий вопрос	0,2
Пояснить	4,0	Задать уточняющий вопрос	3,6
		Ответить	1,0
Задать уточняющий вопрос	1,9	Задать встречный вопрос	0,5
		Задать уточняющий вопрос	0,2
Констатировать факт	0,5	Согласиться	1,0
		Отказать	0,5
Попросить	1,2	Оправдаться	0,1
Отругать	0,2	Обидеть	0,1
		Проигнорировать	0,1
Урегулировать конфликт	3,1	Урегулировать конфликт	2,7
Пригрозить	0,1	Пригрозить	0,1
Поблагодарить	1,8	Ответить	1,5
		Похвалить	0,8
Похвалить	1,5	Проигнорировать	0,1
		Принять извинения	0,4
Извиниться	0,5	Посоветовать	0,6
Просить совета	0,7		

Примечание: ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Полужирным шрифтом выделены игровые интенции: собственно игровые и ситуационные. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Светлым шрифтом приведены отношенческие интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.

Интенции отношенческого характера, регулирующие отношения между партнерами, в проблемных диалогах составляют 15% от общего числа выделенных интенций. Показательно появление в речи подростков таких интенций, как «извиниться» (0,5%), «просить совета» (0,7%).

Своеобразие интенциональной организации диалогов отношенческого типа состоит в ведущей роли интенций одноименного характера (70%). Интенции проблемного характера (30%) выполняют здесь соподчиненную роль. В диалогах, содержательный стержень которых «давай поболтаем», сама обсуждаемая тема является лишь

поводом для разговора, той основой, на которой формируется и развивается главный (отношенческий) план взаимодействия собеседников. Диалоги данного типа, как правило, не затрагивают конфликтных тем; намерения собеседников консолидированы – «обозначить согласие между собой». Об этом свидетельствуют и изменения в качественном составе интенций. Появляются такие интенции, как «проявить заботу» (4,5%), «пожаловаться» (3,1%), «посочувствовать» (4,5%), «пошутить» (0,3%). Изменяется также представленность интенций, выражающих позитивную направленность на взаимодействие с собеседником. Партне-

Таблица 4
Интенциональная структура отношенческих диалогов подростков

Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %	Манифестируемая интенция	Выраженность интенций в %
Внести предложение	4,2	Принять предложение Отказаться Внести свое предложение	2,1 0,6 1,2
Согласовать действия	3,1	Согласовать действия	2,7
Настоять на своем	0,6	Настоять на своем Согласиться	0,1 0,2
Побудить к действию	2,0	Подчиниться Отказаться	1,5 0,3
Дать оценку действиям партнера: – позитивную – негативную	0,6 0,1	Согласиться Оправдаться	0,4 0,1
Запретить	0,1	Подчиниться	0,05
Дать указание	0,3	Выполнить	0,3
Предложить помощь	3,2	Принять помощь	3,2
Уговорить, убедить	2,7	Согласиться Отказаться	1,8 0,1
Выразить сомнение	2,5	Согласиться Возразить	1,9 0,5
Напомнить	0,3	Согласиться	0,2
Комментировать действия	5,7	Задать уточняющий вопрос	5,2
Пояснить	7,3	Задать уточняющий вопрос	6,9
Задать уточняющий вопрос	8,5	Ответить Задать встречный вопрос	5,7 2,1
Констатировать факт	5,0	Задать уточняющий вопрос	4,5
Попросить	3,5	Согласиться Отказаться	3,2 0,1
Отругать	0,1	Оправдаться	0,1
Обидеть	0,1	Обидеть	0,05
Упрекнуть	0,3	Оправдаться Извиниться	0,1 0,2
Урегулировать конфликт	6,5	Урегулировать конфликт	6,0
Пригрозить	0,1	Пригрозить	0,1
Поблагодарить	4,4	Ответить	4,2
Похвалить	4,2	Похвалить	4,0
Извиниться	1,5	Принять извинения	1,3
Просить совета	3,7	Посоветовать	3,5
Проявить сочувствие	4,5	Пожаловаться Поблагодарить	3,7 0,5
Пожаловаться	3,1	Посочувствовать	3,1
Поделиться переживаниями	5,7	Посочувствовать	5,5
Пошутить	0,3	Пошутить	0,3

Примечание: ПК 1 и ПК 2 – типовые варианты интенциональных паттернов партнеров коммуникации. Полужирным шрифтом выделены игровые интенции: собственно игровые и ситуационные. Их выраженность указана в процентном отношении к числу выявленных игровых интенций. Светлым шрифтом приведены отношенческие интенции, выраженность которых указана в процентном отношении к общему числу выявленных интенций.

ры стремятся проявить отношение или наладить контакт, и результатом является, как правило, успешная консолидация в общении.

Обсуждение результатов

Речевое взросление детей определяется множеством факторов. Это и кардинальные преобразования в различных сферах психики, лежащие в осно-

ве общего психического взросления, и собственно речевые приобретения – увеличение лексического запаса, освоение новых грамматических навыков и др. Расширяется социальная сфера общения детей. В младшем возрасте круг общения в большой мере определяется волей родителей, затем он включает окружение детского сада, и, наконец, в подростковом возрасте возникает самостоятельный и осознанный выбор друзей и при-

ителей. Коммуникативные ситуации, в которых происходит общение, также с возрастом делаются все более разнообразными. Совокупное влияние всех этих факторов определяет возрастные изменения в интенциональной организации речи, соответствующие отражению в детском сознании действительности, их внутреннему состоянию и психическому миру.

Анализ детских диалогов обнаружил их сложную содержательную и интенциональную организацию.

В развитии содержательного плана речи яркий контраст целеустремленным разговорам взрослых создают диалоги детей младшего возраста. В этих диалогах игра перемежается с рассказами, ситуационные вопросы уводят в сторону, что, однако, обычно не мешает детям хорошо понимать друг друга. Если же непонимание возникает или собеседник игнорирует произнесенную реплику, маленькие дети, как правило, не пытаются объяснить суть дела: чаще происходит плавный переход к другой теме. Типичная для разговоров детей 2–3,5 лет быстрая смена тем обычно предотвращает возможную конфронтацию и обуславливает возможность дальнейшего развития диалога. Важно отметить, что, по нашим данным, именно бесконфликтное игнорирование предложений партнера составляет отличительную черту разговоров самых маленьких детей (2–3 лет). Возможно, это связано с детским эгоцентризмом, с главенствующей в этом возрасте направленностью сознания ребенка «на себя», на собственные желания и устремления. Конфликтное противостояние в разговоре, приводящее к ссоре, появляется позднее – в 3,5–4 года. В этом возрасте в ходе совместной игры дети проявляют большую инициативу, демонстрируют активное желание вовлечь партнера в игру «по своим правилам», стремятся манипулировать собеседником.

В возрасте 4–7 лет игровое взаимодействие детей все чаще организуется с привлечением всевозможных знаний и опыта общения, почерпнутых из жизни. Сама игра отличается отлаженностью, а игровые действия следуют определенным правилам. Возрастает общая игровая активность детей и их нацеленность на позитивное взаимодействие с собеседником, результатом чего является обычно успешная консолидация в общении.

Содержательный план разговоров подростков, как и разнообразие присущих им жанров, в существенной мере определяются факторами коммуникативной ситуации (местом, временем, продолжительностью общения и пр.). Эти разговоры отличаются нацеленностью на партнера и строятся с учетом его интересов. Конфронтация в диалогах подростков – явление достаточно редкое. Стремясь сохранить добрые отношения, собеседники проявляют терпимость друг к другу, часто

идут на компромиссы, а порою даже готовы поступиться собственными интересами.

Проведенное исследование позволило выявить возрастные изменения в интенциональной организации разговоров детей: определена роль преобладающих на разных возрастных этапах интенциональных структур (игрового/проблемного и отношенческого характера), охарактеризованы особенности их взаимосвязи и соподчинения. Так, в диалогах младших детей центральной является общая нацеленность на игру, которая реализуется в проблемном (игровом) плане взаимодействия, модифицирует и подчиняет себе другие интенции. В развитии игрового диалога ситуационные интенции соподчинены с собственно игровыми. В детских диалогах констатация факта, информирование, комментарии также служат организации игр, тогда как интенции отношенческого плана в организации игрового диалога существенной роли не играют. Однако эти отличающиеся агрессивностью и конфликтным характером устремления чаще всего игнорируются партнером, что позволяет избежать ссоры.

С возрастом (4–7 лет) усиливается роль интенций отношенческого характера, отмечаются изменения в их качественном составе. Регулярное проявление направленности на собеседника и текущее взаимодействие усматривается в появлении отношенческих интенций позитивного характера. Обращение с просьбой, выражение благодарности, похвала свидетельствуют о постепенном переходе от стремления настоять на своем к нацеленности на взаимодействие с партнером. Внутри возрастной группы эта тенденция с возрастом усиливается.

В отличие от младших детей, в разговорах подростков проблемный и отношенческий планы взаимодействия гармонично скоординированы. В них развитие содержательного плана тесно связано с текущим взаимодействием: взаимосвязь и соподчинение интенциональных структур обусловлены позитивной направленностью на партнера и в существенной мере – особенностями разговорных жанров. Регулярное появление таких интенций, как «напомнить», «попросить совета», «пожаловаться», «выразить сочувствие», «предложить помощь», «извиниться», «похвалить» и пр., свидетельствует о дальнейшем увеличении роли отношенческого плана взаимодействия, о стремлении к налаживанию отношений с собеседником.

Полученные данные позволяют говорить об общей тенденции усиления с возрастом детей их направленности на позитивное взаимодействие с партнером, что проявляется в соотношении ориентированных на него позитивных (консолидирующих, неконфликтных) и негативных (эгоцентрических, конфликтных, агрессивных) интенций.

Если в диалогах детей 3–3,5 лет направленность на партнера проявляется в стремлении настоять на своем, и соответствующие интенции отличаются конфликтным и даже агрессивным характером, то в возрасте 4–7 лет эта картина меняется. Растущая направленность на общение в совокупности с усвоенными нормами речевого поведения проявляются в увеличении числа обращенных к партнеру позитивных интенций. Стремление настоять на своем постепенно уступает место нацеленности на продуктивное взаимодействие с собеседником. Эта тенденция усиливается у подростков. В их диалогах регуляция взаимоотношений приобретает достаточно сложный опосредованный характер, проявляющийся в характерном интенциональном подтексте. Так, уместная шутка или выражение сочувствия служат для собеседника «маркером» расположенности, сглаживают конфликты и дают разговору положительную эмоциональную окраску.

Выводы

В заключение подведем основные итоги проведенного нами исследования интенциональной организации детских диалогов.

1. Обнаружена тесная связь развития содержательного плана детских диалогов с растущей направленностью на партнера и текущее взаимодействие.
2. Выявлены ведущие интенциональные направленности собеседников и их изменение в ходе взросления. Охарактеризованы основные интенциональные категории, образующие проблемный (игровой) и отношенческий план взаимодействия детей.
3. Показано, что специфика диалогов детей разных возрастов проявляется в особом соотношении и качественном составе интенциональных структур проблемного и отношенческого характера, их взаимосвязи и соподчинении.

Литература

- Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика. М., 1984.
- Белова С. С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.–Калуга, 2005. С. 99–109.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982.
- Детская речь: психолингвистические исследования. М., 2001.
- Зачесова И. А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Зачесова И. А. Возрастные особенности детского речевого общения // Коммуникативные исследования. Воронеж – Ярославль, 2003.
- Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. М.–Воронеж, 1997.
- Павлова Н. Д. Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике // Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.–Л., 1932.
- Психологические исследования дискурса. М., 2002.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. М., 1984.
- Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Отв. ред. Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова. СПб., 2000.
- Трефилова Т. Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
- Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. М., 1979.
- Ушакова Т. Н. Речь: Истоки и принципы развития. М., 2004.
- Ушакова Т. Н., Бартенева З. С. Психологическое содержание речи ребенка 3–5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ ЦВЕТОВОГО ПРОСТРАНСТВА В ЯЗЫКЕ

Н. Н. Корж, О. В. Сафуанова (Москва)

Постановка вопроса

Вопрос о том, как представлено цветовое пространство в языке, отражает ли словарь цветových терминов, существующий в том или ином языке, особенности восприятия цвета, волнует исследователей с давних пор. Существует две альтернативные теории, определяющие основные направления исследований категоризации цветового пространства в языке в последние десятилетия.

Одна из них – концепция лингвистической относительности – связана с именами Э. Сепира и Б. Уорфа (Sapir, 1968; Whorf, 1956). Зарождение идей теории лингвистической относительности восходит к В. фон Гумбольдту, который рассматривал язык как перманентный процесс духовного творчества: в каждом языке обнаруживается своеобразное мировоззрение народа. Э. Сепир, рассматривая язык как один из компонентов культу-

ры, обнаружил прямую связь и типологическую гомогенность языковой и социокультурной среды. Уорф внедрил эту идею в проблему детерминации нормативных структур культуры, что добавило гипотезе Сепира универсальный социопсихологический характер.

Вторая – теория Б. Берлина и П. Кея об универсальности категоризации цветового пространства в процессе восприятия и отображения этой категоризации на лексику цветообозначений (1969). Согласно этой теории, существуют базовые универсальные цветовые термины, которые присутствуют во всех языках и исторически возникают в них в определенном порядке: «черный», «белый», «красный», «зеленый», «желтый», «синий», «коричневый», «фиолетовый», «розовый», «оранжевый», «серый». Цветонаименования отражают универсальные характеристики цветовосприятия и являются производными оппонентных характеристик цветовой системы. Это предположение нашло подтверждение в психофизических и электрофизиологических исследованиях.

Экспериментальные данные так или иначе подтверждают справедливость обеих гипотез, однако основное развитие получила теория Б. Берлина и П. Кея (Berlin, Kay, 1990). Много работ посвящено проверке базовости цветовых терминов по выделенным Берлином и Кеем критериям и дальнейшей разработке этих критериев, изучению строгости границ и структуры цветовых категорий, исследованию эволюции системы цветонаименований (Crawford, 1982; Boynton, Olson, 1990; Davies et al., 1991; Moss, McLauri, 2002; Paramei, 2005; и др.). Согласно Берлину и Кею, базовое название должно быть психологически ясным, четким, стабильным; оно должно являться обобщенным, а не относиться лишь к небольшой группе объектов, быть монолексичным (несоставным). Бойнтон и Олсон предложили три базовых экспериментальных критерия – стабильное, устойчивое присвоение названия одному цвету одним испытуемым от попытки к попытке; совпадение результатов разных испытуемых; время реакции.

Э. Хайдер развила положения Б. Берлина и П. Кея, показав, что не только вербально, но и сенсорно цветовой континуум членится на цветовые участки. Точки деления, к которым наиболее высока сенсорная чувствительность и которые хорошо проработаны вербально, она назвала фокальными. Фокальные точки обладают свойством «притягивать» близкие стимулы.

В последнее время накоплены данные, вступающие в некоторые противоречия с основными положениями теории Берлина и Кея. Показано что в некоторых языках существует больше базовых терминов, чем предполагали эти авторы (McLauri, Davies et al., Paramei, Hippisley и др.). В кросскультурных исследованиях отме-

чается важный факт: культурные различия проявляются не только в языке, но и в когнитивном стиле.

Чрезвычайно важным шагом на пути исследования категоризации цвета в восприятии и в языке представляется теория Р. Маклори, которая в какой-то мере объясняет эти результаты (McLauri, 2000, 2002). МакЛори не оспаривает единых физиологических механизмов, определяющих восприятие цвета, но утверждает, что результат категоризации цвета не является фиксированным, так как этот процесс опосредствуется когнитивной точкой зрения (*vantage*), которая определяет акцент на сходстве или различии категоризируемого стимула с другими цветовыми множествами. Категоризация – это процесс «помещения» стимула в систему когнитивных координат. В зависимости от актуальной задачи и контекста эти координаты могут изменяться. В результате происходит изменение наполняемости категории, ее объема и внутренней организации. Акцент на различиях между цветовыми стимулами является результатом обогащения социо-природной среды и служит механизмом эволюции цветовых обозначений: в уже существующей, «доминантной» цветовой категории зарождается «рецессивная» субкатегория, получающая новое наименование, которое используется лишь в определенном когнитивном контексте, но является потенциальной, новой категорией. Р. Маклори и другие авторы обсуждают возможность выделения двенадцатой базовой категории (например, в русском языке есть два термина для обозначения синей области – «синий» и «голубой»; аналогичные голубому термины существуют и в других языках славянской группы).

Однако, помимо базовых и монолексических, небазовых терминов, существуют и активно используемые комплексные названия цветов («желто-зеленый», «красновато-коричневый» и т. д.), кроме того, каждое название может конкретизироваться с помощью разного рода модификаторов (ярко-, светло- и т. п.). Многие авторы отмечают значение небазовых терминов в процессе цветообозначения (Василевич, 1987; Фрумкина, 1984; и др.).

Цель нашего исследования – определить соответствие между некоторыми русскоязычными наименованиями цвета и цветовым пространством, проанализировать определенность этих наименований. Сопоставление разнообразных названий с большим количеством цветовых образцов даст возможность выявить номинативную наполненность сенсорно-перцептивного цветового пространства, конкретную меру сформированности у испытуемых сенсорно-перцептивных эталонов цветов, а также показать иерархию цветовых категорий в плане их денотативной определенности.

Организация и метод исследования

В эксперименте применялся метод определения фокальных цветов. Исследование проводилось с использованием около 250 наименований цвета разных категорий: список включал основные и комплексные названия цветов и их составные варианты с модификаторами. Кроме того, учитывались традиционные для русского языка обозначения цветов и составные термины, обозначающие ахроматические цвета с оттенками.

Испытуемому предлагалось подобрать к данному наименованию один цветовой образец, с его точки зрения, наилучшим образом соответствующий названию цвета. Образцы определялись по Атласу цветов системы NCS. NCS система и ее понятийный аппарат основывается на факте, что «наивный» наблюдатель способен определить произвольный цвет в категориях степени сходства в 6 цветовых ощущениях, называемых элементарными цветами: 2 ахроматических – белый (W) и черный (S) и 4 хроматических – желтый (Y), красный (R), синий (B), зеленый (G). Хроматические цвета образуют цветовой круг. Каждый цвет можно выразить через воспринимаемую черноту-белизну (s), цветность (c) и цветовой тон (φ) (Sivik, Hard, 1964).

В эксперименте участвовало 30 чел. в возрасте от 20 до 45 лет, с нормальным цветовым зрением. К отдельному названию образец подбирали от 17 до 30 испытуемых. Результаты сведены в таблицы с координатами для всех выбранных образцов. Вычислялись следующие показатели: M – среднее арифметическое значение каждой координаты, σ – стандартное отклонение, i – доверительный интервал среднего арифметического значения ($P = 0,95$). Для каждого из трех параметров цветового образца строились гистограммы распределения выборов. Среднее арифметическое значение позволяет определить координаты цвета, соответствующие указанному наименованию; стандартное отклонение отражает степень денотативной определенности данного наименования; доверительный интервал дает возможность выделить область, занимаемую в цветовом пространстве этим наименованием.

Результаты исследования

Базовые цветовые термины

В таблице 1 представлены координаты цветов, соответствующих основным наименованиям (для хроматических цветов).

По данным, приведенным в таблице 1, можно судить о степени определенности наименований, которая свидетельствует о мере сформированности представлений о том или ином цвете. К числу самых определенных можно отнести наименования, имеющие наименьший разброс по всем пара-

Таблица 1

Координаты цветов, соответствующих основным цветоименованиям

$M \pm i, \sigma$ по шкалам цветоименования	образец с с ф
красный 7,8±2,5 86,1±3,0 84,8±3,9	1090Y80R
4,2 5,0 5,1	
оранжевый 0,0±0,0 85,8±3,3 45,3±5,9	0090Y40R
0,0 5,1 9,0	
желтый 0,5±1,4 77,1±4,8 3,5±5,3	0080Y
2,2 7,8 8,6	
зеленый 21,1±8,1 66,7±7,4 7,8±7,3	2070G10Y
11,8 10,8 10,6	
синий 31,6±7,3 63,7±4,7 85,3±4,8	3060R90B
10,7 6,8 7,0	
голубой 11,8±2,9 56,2±7,5 92,9±4,0	1060R90B
5,3 10,9 5,9	
розовый 4,2±3,6 41,2±4,2 14,7±8,6	0040R
5,0 7,4 15,0	0040R20B
пурпурный 16,5±5,1 75,5±8,4 1,0±5,4	2080R
7,4 12,3 7,9	
фиолетовый 29,0±5,0 56,3±3,2 46,0±4,3	3060R50B
7,9 5,0 6,8	
коричневый 56,7±6,6 40,0±5,7 43,3±6,6	6040Y50R
9,7 8,4 9,7	

метрам – это «красный», «оранжевый», «желтый» и «фиолетовый». Наименования «голубой», «синий», «пурпурный» и «розовый», четко определены по двум из трех параметров, а «коричневый» и «зеленый» имеют достаточно большой разброс по всем трем параметрам. Наиболее однозначными являются в основном наименования цветов из красно-желтой области («красный», «желтый», «оранжевый»). По этим наименованиям наблюдается высокая согласованность ответов разных испытуемых. Так, для желтого цвета 13 из 30 испытуемых выбрали в качестве наиболее подходящего образец 0080Y, для оранжевого – 14 из 30 выбрали образец 0090 Y40R.

Эти результаты совпадают с имеющимися в литературе данными. В эксперименте по определению денотативных значений имен цветов, проведенном Р.М. Фрумкиной, в число четырех самых определенных наименований вошли «желтый», «красный», «оранжевый» и «серый» (Фрумкина, 1984). По данным Л. Сивика и А. Харда, самые плотные области в цветовом пространстве (после ахроматических) занимают цвета, соответствующие наименованиям «желтый» и «красный» (Sivik, Hard, 1974). Возможно, это связано с тем, что красно-желтый сектор цветового пространства номинативно хорошо проработан: существует название для промежуточного между красным и желтым цветами – «оранжевый»; желтый и красный с большим содержанием «черноты» превращаются в «коричневый»; светлые и малонасыщенные (содержащие много «белизны») красные цвета воспринимаются как розовые.

Обращает на себя внимание тот факт, что для разных цветов наиболее определенными, однозначными, оказываются разные параметры. Так,

оранжевый, желтый и красный практически одинаково выбираются по параметру белизны-черноты (s) ($\sigma = 0; 2,2; 4,2$ соответственно), а пурпурный цвет большинством испытуемых одинаково воспринимается по тону ($\sigma = 7,9$), но является менее определенным по параметру хроматичности (c) ($\sigma = 12,3$).

Следует отметить, что при актуальном восприятии цвета психофизические параметры не выделяются испытуемыми на осознаваемом уровне; происходит нерасчлененное формирование целостного наглядного образа. По замечанию Р. М. Фрумкиной, термины «тон», «яркость», «насыщенность» имеют совсем иное содержание, нежели те же слова, употребляемые в обычном смысле. Однако на неосознаваемом уровне информация об этих параметрах, по всей видимости, учитывается, причем механизмы переработки зависят от того, с каким именно цветом работают испытуемые. Об этом свидетельствуют и данные проведенных нами ранее экспериментов по узнаванию заданных цветовых эталонов среди образцов, различающихся по тону и насыщенности при неизменной светлоте (Корж, Лупенко, Сафуанова, 1993). При узнавании эталонов синего и зеленого цветов испытуемые, как правило, отождествляли с ними образец, имеющий большую насыщенность и меньшую длину волны. Константная ошибка, таким образом, была положительной по насыщенности, а по тону – отрицательной. При узнавании же эталонов красного и желтого цветов константная ошибка в обоих случаях имела положительный знак. Можно заключить, что каждый из параметров вносит свой вклад в формирование целостного образа цвета, причем, структура процесса узнавания оказывается различной в разных областях видимого спектра.

Небазовые цветонаименования

Среди предъявленных небазовых цветонаименований – большинство таких, о которых испытуемые имели достаточное четкое представление; в то же время встречаются названия с большей степенью неопределенности (см. таблицу 2).

Так, наибольший разброс значений, особенно по параметру цветового тона, наблюдается для фисташкового и оливкового цветов. Многие испытуемые отмечали, что лишь приблизительно представляют цвета с таким названием, иногда отказываясь определять соответствующий образец. Оба цвета относятся к «зеленой» части цветового пространства. Наиболее определенные наименования – «сиреневый», «малиновый», «лиловый», «кирпичный», «рубиновый» – по степени определенности не уступают некоторым базовым терминам. Кирпичный и рубиновый относятся к «красному» сектору цветового пространства. Наименования «сиреневый» и «лиловый», относя-

Таблица 2

Координаты цветов, соответствующих некоторым небазовым цветонаименованиям

M±i, по шкалам
N цвето- _____ **образец**
наименование s c ф

1. кофейный 47,5±11,1 31,9±10,8 34,4±9,1 5030Y30R
2. персиковый 4,3±4,2 46,4±14,4 34,3±9,3 0050Y30R
3. слонов.кость 1,2±1,7 12,9±6,6 14,1±8,2 0010Y10R
4. бежевый 16,9±6,2 25,3±7,6 30,7±6,8 2020Y30R
5. кремовый 4,8±6,4 19,3±8,1 46,7±7,7 0020Y50R
6. песочный 8,2±4,1 42,4±12,6 18,8±8,9 1030Y20R
7. рыжий 8,5±4,5 76,9±9,3 48,2±10,5 1080Y50R
8. кирпичный 13,0±6,3 75,4±5,8 65,9±4,5 1080Y70R
9. коралловый 9,1±5,9 62,5±9,6 74,6±6,1 1070Y70R
10. алый 8,8±3,5 82,1±11,6 9,0±5,6 1090Y90R
11. малиновый 15,8±5,1 69,0±4,9 14,2±6,0 1070R10B
12. рубиновый 17,0±5,4 76,5±6,2 3,2±5,8 2080R
13. бордовый 30,8±9,1 65,3±8,2 6,1±5,5 4060R
14. вишневый 29,7±7,7 65,6±7,2 7,8±5,3 3070R10B
15. сиреневый 23,2±4,4 50,5±3,4 46,3±3,9 2050R50B
16. лиловый 28,9±7,2 50,6±6,9 47,8±5,9 3050R50B
17. бирюзовый 17,5±5,1 52,5±5,2 33,6±10,6 2050B30G
18. морская волна 29,7±7,8 54,0±5,7 42,7±9,4 3050B40G
19. изумрудный 23,5±6,1 61,8±7,2 95,3±7,6 2060G
20. салатный 3,1±3,5 62,5±8,2 28,8±7,5 0060G30Y
21. фисташковый 12,1±9,5 50,0±10,4 44,3±19,8 -
22. лимонный 0,0±0,0 65,6±10,8 88,1±8,6 0070G90Y
23. табачный 40,0±14,4 38,6±6,7 81, ±6,7 4040G80Y
24. хаки 42,3±7,0 41,5±8,3 70,8±11,7 4040G70Y
25. оливковый 36,6±12,1 43,8±13,2 56,3±15,7 -
26. болотный 48,6±3,0 42,1±9,1 67,1±7,4 5050G70Y
27. горчичный 28,0±4,3 60,0±6,8 99,0±14,1 3060G90Y
28. васильковый 16,7±9,7 62,2±4,9 86,7±12,5 1060R90B

щиеся к участку цветового пространства между «синим» и «красным», также попали в число наиболее определенных. Отметим, что цвета, соответствующие небазовым наименованиям, нередко «группируются» вокруг основных. Например, алый, рубиновый расположены вокруг красного; сиреневый и лиловый почти совпадают по тону с фиолетовым. Указанные наименования являются более конкретными вариантами основных наименований цвета и не заполняют номинативно непроработанные области, т. е. отмечается тенденция присваивать названия определенным областям цветового пространства.

Неоднородную номинативную проработанность цветового пространства следует отметить особо. Больше всего наименований существует для «красно-желтого» сектора цветового пространства, а меньше – для «сине-зеленой» области.

Некоторые наименования испытуемые относят к нескольким областям цветового пространства. Наглядным примером является распределение образцов, соответствующих названию «кремовый». Испытуемые пытались внести дополнительные уточнения, добавляя к названию оттенки: например, «желтовато-кремовый». Часть испытуемых подбирали образцы для этого названия в разных областях цветового пространства; в результате выделились три области, соответствующие

ющих названию «кремовый». Все «наилучшие» кремовые образцы совпадают по параметрам светлоты и хроматичности – это светлые, малонасыщенные цвета (0020Y30R, 0020Y50R, 0020Y70R), но они значительно различаются по тону. Можно выделить группу «кремовых» – «желтоватый», «оранжеватый» и «розоватый». Та же тенденция наблюдалась и в отношении еще нескольких наименований: «коралловый» – красный и оранжевый, «морская волна» – синяя и зеленая.

Нам представляется, что эти данные сопоставимы с результатами, полученными Uchikawa и Boynton, о том, что у японцев наблюдается тенденция использовать несколько цветовых терминов для описания тонких различий между цветами, относящимися к одной и той же цветовой категории. Кроме того, эти данные заставляют обратить внимание на еще один важный аспект проблемы – влияние метода, и материалов, используемых в эксперименте, на результаты. Из психофизических исследований известно, что изменение диапазона поиска может влиять на результаты исследования, приводя к смещению точки субъективного равенства (Н. Г. Шпагонова).

На результаты может влиять также и список наименований, с которым работают испытуемые. В частности, то, что в нашем эксперименте наилучшие образцы для основных цветоименований смещены внутрь круга, объясняется организацией самой процедуры эксперимента: испытуемые подбирали образцы не только к основным цветоименованиям, но и к названиям с модификаторами («бледно-», «светло-», «темно-», «ярко-»). Это усложняло задачу и неизбежно усиливало когнитивный компонент – значение процесса принятия решения. Различия данных разных исследователей могут объясняться и этими факторами (материал и процедура эксперимента, когнитивная составляющая). Нас подкрепляют в этом мнении исследования, проведенные К. А. Jameson и N. Alvarado. Авторы анализируют различные факторы, которые могут влиять на процесс наименования цветов, и отмечают, что существенное значение имеет количество цветовых терминов, используемых в эксперименте, а также стимульное пространство и формулировка задачи (Jameson, Alvarado, 2003).

Наши данные по названию наилучшего красного и синего образцов (в эксперименте по воспроизведению цветовых эталонов с помощью монохроматора) показали, что субъекты варьируют длину шага, иначе говоря, сенсорно-метрическая шкала имеет неравномерную метрику. Каждый субъект обладает знанием (субъективным представлением) о цвете, которое по-разному участвует в задачах наименования цветов в зависимости от инструкции. При отсроченном воспроизведении испытуемые приносили эмоциональную оценку, и цветовой эталон обнаруживался ими не по точности и тонкости различения, а на основе актуа-

лизации суждений о цвете, индивидуального вкуса и опыта. Точность выбора при этом может быть высокой, но это уже не имеет отношения к психофизике и психолингвистике исследования цвета (Корж, Ребеко, 1993).

Промежуточные цвета и их названия

Денотативная определенность названий промежуточных цветов ниже, чем основных (примеры приведены в таблице 3), что свидетельствует о том, что сенсорно-перцептивные эталоны промежуточных цветов сформированы у испытуемых в меньшей степени, нежели эталоны основных цветов.

Самое четкое соответствие между названиями и цветами наблюдается также в «красно-желтой» области (оранжево-красный, красно-оранжевый и т. п.).

Цвета, соответствующие комплексным наименованиям, четко располагаются между основными, являющимися составными частями названия. Например, наименования «зеленовато-желтый», «желтовато-зеленый» и «желто-зеленый» расположены в области между желтым и зеленым, причем желтовато-зеленый цвет находится ближе к зеленому, зеленовато-желтый цвет – ближе к желтому, а желто-зеленый цвет – между ними. Соотноше-

Таблица 3

Координаты цветов, соответствующих некоторым цветоименованиям промежуточных цветов

M±i, по шкалам	N цвето-	образец
		наименование в с ф
1. желтовато- 0,6±1,8 81,2±6,5 34,4±5,4	0080Y30R	оранжевый
2. красновато- 3,1±4,4 84,4±4,6 58,1±5,5	0080Y60R	оранжевый
3. красно- 0,9±2,9 80,9±6,7 65,4±5,0	0080Y70R	оранжевый
4. оранжево- 2,0±4,3 83,0±6,9 68,0±6,5	0080Y70R	красный
5. оранжевато- 6,5±4,7 84,0±4,3 73,0±3,0	1080Y70R	красный
6. коричнево- 28,0±8,1 63,0±6,9 81,0±9,0	3060Y80R	красный
7. красновато- 42,5±7,4 51,3±9,1 67,5±7,4	4050Y70R	коричневый
8. сине- 31,0±3,3 51,0±5,9 61,0±5,8	3050R60B	фиолетовый
9. фиолетово- 29,0±11,3 55,6±8,0 71,0±11,3	3050R70B	синий
10. голубовато- 22,9±7,0 48,8±7,9 70,6±9,3	2050B70G	зеленый
11. зеленовато- 16,9±5,9 50,0±11,5 15,3±8,3	1050B20G	голубой
12. сине- 33,8±10,0 51,2±7,7 45,6±6,9	3050B50G	зеленый
13. зеленовато- 37,5±8,9 51,2±5,9 10,6±9,1	4050B10G	синий
14. зеленовато- 1,9±2,5 67,7±6,0 82,6±6,5	0070G80Y	желтый
15. зелено- 4,5±5,0 67,3±11,4 70,0±9,6	0070G70Y	желтый
16. желтовато- 10,6±5,4 71,2±6,6 43,5±13,1	1070G40Y	зеленый
17. желто- 10,0±5,3 70,6±6,7 55,6±11,4	1070G60Y	зеленый

ния между этими наименованиями и соответствующим им областями цветового пространства отражает общее представление о структуре цветового пространства и способе его членения.

Из всех ахроматических цветов с оттенками самой определенной оказалась группа белых цветов. Однозначность определения белого цвета с оттенком во многом зависит от денотативной определенности основного цвета, образующего оттенок. В числе самых определенных наименований оказались «фиолетово-белый» и «голубовато-белый», а названия «фиолетовый» и «голубой» – одни из самых определенных по тону в группе основных цветов (см. таблицу 1). Среди «черных с оттенками» наиболее определенными являются «фиолетово-черный» и «синевато-черный», а наиболее размытыми по тону – «коричневато-черный» и «зеленовато-черный». Наименования цветов группы «серые с оттенками» по всем параметрам являются наименее определенными среди ахроматических. Относительно определенными можно назвать термины «голубовато-серый» и «фиолетово-серый».

Заключение

Изучалась сформированность представлений о цветах через анализ категоризации цветового пространства в языке (системы номинативных значений), соотношения общепринятых в русском языке цветовых терминов и областей цветового пространства.

Выявлено, что цветовое пространство неоднородно представлено на вербальном уровне, обладает различной степенью номинативной проработанности. Наиболее проработанной является область пространства, расположенная между желтым и красным цветами, а наименее – сине-зеленая область.

Показано, что цветоименования в разной степени денотативно определены: одни перекрывают более узкие участки цветового пространства, другие – более широкие, что в целом свидетельствует о разной степени сформированности сенсорно-перцептивных эталонов цвета. Наиболее сформированы представления о красном, желтом и оранжевом цветах, а наименее – о зеленом, коричневом и розовом. Среди промежуточных цветов наиболее четкое соответствие выявлено между наименованиями и цветами, расположенными в «красно-желтой» области пространства.

Наиболее сформированные эталоны цветов характеризуются однозначностью представлений по всем психофизическим параметрам. В то же время для разных цветов наиболее однозначными могут являться отдельные параметры.

Существует определенная культурная специфика, которая проявляется в тенденции испытуемых конкретизировать нюансы воспринимаемых цветов.

В заключение хотелось бы отметить аспекты проблемы цветоименования, которым, с нашей точки зрения, следует уделить внимание в ходе будущих исследований.

1. Необходимо расширить и дифференцировать понятие «базовости» и ее основных критериев. Психологическая значимость (в частности, культурная) и частота употребления терминов в той или иной культуре могут служить критериями базовости.
2. Существует межкультурное взаимодействие, «обмен», «присвоение» цветовых терминов из других языков (при этом может происходить «вытеснение» своих терминов, или они могут существовать параллельно).
3. Необходимо учитывать когнитивные критерии, которые могут быть связаны как с культурными традициями, так и с индивидуальными особенностями. Например, в русской культуре в XIX в. в результате тесных связей между Россией и Францией прослеживалось влияние французского языка, что привело к появлению в русском языке французских цветовых терминов. В Японии проявляется тенденция к использованию, наряду с собственными наименованиями, американских цветовых терминов (Uchikawa, Boynton, 1987; и др.).
4. Язык продолжает развиваться, систему нельзя считать завершенной – могут появляться новые базовые, в широком смысле, цветоименования.
5. На результаты экспериментов существенное влияние могут оказывать материалы, методы и экспериментальные процедуры.

Литература

- Василевич А. П. Исследование лексики в психологическом эксперименте на материале цветообозначений в языках разных систем. М., 1987.
- Корж Н. Н., Ребеко Т. А. Красный цвет: существует ли он? // Проблема цвета в психологии. М., 1993.
- Корж Н. Н., Сафуанова О. В. Денотативные значения цветоименований (2) // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 109–115.
- Корж Н. Н., Сафуанова О. В. Динамика перцептивного образа и индивидуально-личностные особенности отражения цветовой среды // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998. С. 77–90.
- Корж Н. Н., Лупенко Е. А., Сафуанова О. В. Трудно ли запомнить цвет? // Проблема цвета в психологии. М., 1993.
- Корж Н. Н., Сафуанова О. В., Пенова И. В. Денотативные значения цветоименований // Психологический журнал 1991. Т. 12. № 4. С. 69–79.
- Пенова И. В. Система наименований и кодов цвета. М., 1991.

- Фрумкина П. Цвет, смысл, сходство. М., 1984.
- Berlin B., Kay P. Basic color terms. Their universality and evolution. Berkeley, 1969.
- Boynton R. M., Olson C. X. Salience of chromatic basic color terms confirmed by three measures // Vision Research. 1990. V. 30. №9. P. 1311–1317.
- Crawford T. D. Defining “basic color terms” // Anthropological Linguistics. 1982. №24. P. 338–343.
- Cultural Research: The Journal of Comparative Social Studies. 2005. №39 (1).
- Davies I., Corbett G. A cross-cultural study of colour grouping: Evidence for weak linguistic relativity // British Journal of Psychology. 1991. V. 88. P. 493–517.
- Davies I., Corbett G. The basic color terms of Russian. Linguistics // British Journal of Psychology. 1997. V. 32. P. 65–89.
- Jameson K. A., Alvarado N. The relational correspondence between category exemplars and names // Philosophical Psychology. 2003. V. 16. №1. P. 25–37.
- Heider E. R. Universals in color naming and memory // Journal of Exp. Psychology. 1972. V. 93. №1. P. 10–20.
- Kerttula S. English color terms: etymology, chronology, and relative basicness // Memoires de la Societe Neophilologique de Helsinki. T. LX. Helsinki, 2002.
- Korzh N. N., Safuanova O. V. The Dynamics of perceptual image and individual-personal characteristics of the reflection of a color environment // Time, Personality, Memory. Journal of Russian and East European Psychology / Ed. N. N. Korzh. 1993. V. 31. №4. P. 22–37.
- McLaury R. E. Linguistic Relativity and the Plasticity of Categorization // Explorations in Linguistic Relativity / Eds M. Putz, M. H. Verspoor. 2000.
- McLaury R. E. Introducing vantage theory // Language Sciences. 2002. №24. P. 493–536.
- Moss A. E. Basic color terms: problems and hypotheses. Lingua 78. 1989. P. 313–320.
- Safuanova O. V., Korzh N. N. Denotative meanings of color names // Color and Psychology. Göteborg, 1996. P. 14–15.
- Sapir E. Language and environment // Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Berkeley, 1968.
- Sivik L., Hard A. Color naming. N. Y., 1964.
- Paramei G. V. Singing the Russian blues: An argument for culturally basic color terms // Cross-Cultural Research. February, 2005. V. 39, №1 P. 10–38.
- Uchikawa K., Boynton R. M. Categorical color perception of Japanese observers: comparison with that of Americans // Vision Res. 1987. V. 27. №10. P. 1825–1833.
- Whorf B. Languages and logic // Language, Thoughts and Reality. N. Y., 1956.

ЯЗЫКОВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В ТЕКСТАХ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ДЕТСКУЮ АУДИТОРИЮ

Н. Э. Лазарева (Челябинск)

Психологические механизмы воздействия рекламы: теоретический анализ

Стремительное развитие отечественной рекламы в течение последнего десятилетия привело к появлению огромного количества психологических и психолингвистических исследований, посвященных рекламной деятельности. Изучаются место и роль рекламы в обществе, ее воздействие на языковое сознание, классификация приемов и методов этого воздействия.

В современных работах по психолингвистике рассматриваются проблемы межъязыковой и межкультурной коммуникации в рекламе (Матвеева, 2000; Кузьменкова, Кузьменков, 2003); осуществляется анализ лингвокультурной адаптации транснациональной рекламы (Каинова, 2002), вербальных и невербальных эмоционально-экспрессивных средств воздействия рекламного текста (Леви, 2003; Остроушко, 2003).

С психолингвистической точки зрения, реклама, по определению А. А. Залевской (1988), представляет собой особую сферу практической деятельности, продуктом которой являются сло-

весные произведения – рекламные тексты. Именно благодаря тексту ключевые моменты рекламы должны осмысливаться ее потребителями строго в соответствии с рекламными коммуникативными интенциями – стремлением ее создателей продать рекламируемый товар. В связи с этим рекламодатели и производители рекламы решают задачу повышения эффективности воздействия текстов рекламы на массовую аудиторию, превращая рекламные тексты в средство программирования поведения людей – потенциальных покупателей рекламируемой продукции.

Проблема воздействия рекламного текста становится особенно острой в условиях доминирования телевидения в современных средствах массовой информации. При этом ведущую роль при создании телевизионной рекламной продукции играет технология манипулирования (включая суггестивные психотехнологии), активно реализуемая в средствах массовой информации.

Исследования воздействия телевизионной рекламы на человека фрагментарны; недостаточно изучены его степень, формы и границы. Из ря-

да последних работ можно выделить следующие. М. А. Круглова (1997) проводит социально-психологический анализ проблемы воздействия телевизионного рекламного сообщения на личность, Л. И. Батурина (2000) характеризует особенности восприятия телевизионной рекламы. В. Ю. Лозовская (2003) рассматривает особенности телевизионной рекламы. В работах Е. Е. Корниловой (2002) осуществлен системный подход к изучению текстов телевизионных рекламных роликов. Автор подчеркивает абсолютную вовлеченность каждого телезрителя в сферу воздействия телерекламы, определяет ее как мощное средство воздействия на сознание, выделяет в ней воздействующий и манипулятивный компоненты.

Телевизионная реклама как единое целое представлена аудио- и видеорядом. Аудиоряд формируется за счет вербальных знаков (речь героев рекламы, закадровый текст и т. д.). Видеоряд образуют визуальные невербальные сигналы (кадры рекламы, картинки) и сопровождающие их вербальные знаки – надписи на экране, а также знаки «машинного» типа – цифровая и буквенная символика, диаграммы, логотип и пр. В целом функция вербальных знаков рекламы связана с убеждением зрителя в необходимости приобретения товара и передачей семантической информации. Функция невербальных знаков состоит в манипулировании сознанием субъекта, а информация, которую они несут, в основном, – сигнификативная, с большим денотативным содержанием. Вербальные знаки способствуют более быстрому структурированию и извлечению прагматической информации. При этом изображение не просто иллюстрирует вербальный текст, а включается в его семантику. Усиленное смысловое выделение, многократное повторение сведений о полезных свойствах рекламируемого товара с помощью самых ярких выразительных средств и категоричных оценок перерастает в языковое манипулирование.

Феномен *языкового манипулирования* в текстах телевизионной рекламы необходимо рассматривать через понятие «языковое сознание».

Языковое сознание определяется как совокупность психических механизмов порождения и понимания речи, хранения языка в сознании, обеспечивающих процесс речевой деятельности человека. В отечественной психолингвистике «языковое сознание» трактуется как система образов действительности, получающих языковое «овнешнение» (термин Е. Ф. Тарасова) в речевой деятельности человека-носителя сознания. Важно отметить, что языковое сознание является отражением не только вещей как таковых, но и тех социальных представлений об этих вещах, которые получили распространение.

Исходя из этого, языковое манипулирование можно определить как способ психологического воздействия на сознание человека посредством

языка и специально подобранных методов и приемов, в равной степени учитывающих продуцирование текста, его функционирование и восприятие потенциальным реципиентом.

Ю. К. Баженов, Ф. Г. Панкратов, Т. К. Серегина, В. Г. Шахурин выделяют следующие особенности языкового манипулирования телерекламы.

1. Яркость, броскость, прежде всего, афористичность текста, приводящая в действие механизмы подсознательного воздействия и закрепления материала.
2. Нарушение коммуникативных ожиданий через создание каламбуров и таких контекстуальных отношений, которые обнаруживают непривычные грани привычного словоупотребления – разрушение стереотипов восприятия текста.
3. Диалогичность рекламного текста – беседа с телезрителем – потенциальным покупателем, персоналистичность обращения к нему, что создает возможность вовлечения аудитории в телерекламу.

Практические рекомендации по разработке рекламных текстов выявляют наиболее действенные приемы языкового манипулирования телерекламы:

1. *Лексические приемы художественной выразительности:*
 - Четкое выделение в тексте ключевых слов, которые имеют наибольшее значение для воплощения главной мысли рекламы, определяют смысловую и эмоциональный фон текста.
 - Использование номинативного и символического значений слова. Символический смысл не снимает номинативного значения, зафиксированного в словаре, но наполняет его глубиной, придает объемность, широту. В связи с этим необходимо использовать слова, «наполняющие» смысловое пространство, точно передающие ассоциации и эмоциональные представления, которые они вызывают.
2. *Фонетические приемы.* Неблагоприятные условия восприятия рекламных материалов предъявляют особые требования к фонетической стороне рекламных текстов. Вслед за крупнейшим русским языковедом А. М. Пешковским можно полагать, что благозвучность зависит от обладания музыкальных тонов над шумами. Музыкальные тоны – это гласные, сонорные согласные и звонкие шумные согласные. Шумы – это глухие согласные. Б. Томашевский классифицирует, с точки зрения благозвучия, все звуки на легкие и затруднительные. Наиболее легкими являются гласные, затем – сонорные (за исключением звука «р»), затем – звонкие фрикативные («в», «ж», «з»), глухие фрикативные, взрывные и, наконец, – аффрикаты и звук «р». Речь, изобилующая такими звуками, как «ч»,

«ш», «щ», «к», считается неблагозвучной. Благозвучна речь, в которой гласные сменяются согласными и не встречаются подряд несколько гласных и несколько согласных звуков. Благозвучие становится ощутимым, если вводится некоторое звуковое однообразие, что достигается путем повторения звуков, например «сапожки по ножке».

3. *Использование тропов* – изобразительно-выразительных средств: эпитетов, сравнений, метафор, олицетворения и др. Изобразительно-выразительные средства помогают разнообразить рекламу, выделить один слоган из ряда многих, служат для большей выразительности, эффективности и лучшего запоминания текста рекламы.
4. *Применение фигур речи*: риторических вопросов, восклицаний, обращений, анафор (повторений звуков, словосочетаний, ритмических и речевых конструкций в начале параллельных синтаксических периодов или строк), градаций (последовательного распределения отрезков текстов по возрастающей), а также синтаксического параллелизма, антитезы, оксюморона, умолчания, парцелляции. Фигуры речи позволяют внедрять в память телезрителя рекламные слоганы, а в подсознание – название товаров, торговых марок и связанных с ними рекламируемых качеств.

Большинство взрослых телезрителей не любит смотреть рекламные ролики. Бесконечное повторение одной и той же рекламы быстро приводит к эффекту пресыщения. Обилие рекламных вставок во время просмотра телепрограмм и однотипные сюжеты вызывают раздражение.

Дети один и тот же телеролик готовы смотреть многократно и с неослабевающим интересом. Для них любой телевизионный рекламный ролик – это не только информация о товаре, это, прежде всего несколько эмоционально насыщенных минут, лично переживаемых ребенком в момент просмотра. Именно дети составляют более половины зрительской аудитории, на которую рассчитывают рекламодатели.

Согласно Макгвайеру (McGuire, 1985), самое большое влияние телевизионная реклама оказывает на детей младшего школьного возраста. Б. Гюнтер и Дж. Макалер (Gunter, McAleer, 2004) в своем исследовании выявили, что внимание к рекламному блоку характерно для 75% детей 8–11 лет. Визуальное и звуковое воздействие телевизионных рекламных роликов обеспечивает высокий уровень концентрации внимания младших школьников. В визуальном отношении это, прежде всего, рекламные ролики, в которых отражена динамика сцен, действий и персонажей и имеет место быстрая смена кадров, освещения и т. д. В слуховом отношении для ребенка привлекательны: необычный текст, живая музыка, зву-

ковые эффекты, детские и женские голоса, смех. Внимание подростков снижается к концу рекламного блока. Подростки более критичны в оценке и комментировании рекламы, чем младшие школьники, которые без особых усилий выделяют, легко запоминают и воспроизводят слоганы телевизионной рекламы, звуки, необычные, юмористические элементы текста.

Таким образом, динамичность, использование ярких образов и цветовой гаммы телевизионных рекламных роликов определяют их привлекательность для детей младшего школьного возраста. Телереклама использует слово и символ для того, чтобы воздействовать на поведение зрителя-ребенка. Она вовлекает субъекта как зависимого наблюдателя, формируя его потребительские установки и предпочтения. При этом нельзя забывать слова А. Н. Леонтьев о том, что личностное развитие личности предполагает смещение «потребностей на созидание».

Усиление манипулятивного воздействия текстов телевизионной рекламы на языковое сознание формирующейся личности, а также навязывание ей мнимых потребностей определяют необходимость изучения влияния телевизионной рекламной продукции на детскую аудиторию.

Организация эмпирического исследования

В нашем исследовании в ходе анализа телевизионного рекламного пространства за период 2005–2006 гг. были выявлены 53 рекламных ролика, направленных на детей младшего школьного возраста. При этом использовались следующие критерии:

- в рекламе участвуют дети конкретной возрастной группы (младшие школьники);
- содержание рекламы не выходит за рамки товарной категории «продукты питания» (конфеты, шоколад, печенье, рулеты, газированные напитки, йогурты и пр.);
- в рекламе доминирует эмоциональный, а не информационный компонент;
- реклама соответствует детской по правовому признаку.

Телевизионный рекламный ролик фиксировался на видеокассету. Для дальнейшего анализа данные о нем переносились в разработанный нами бланк регистрации, в котором отмечались: принадлежность к определенной группе товаров и услуг; время показа в эфире; ТВ-канал; продолжительность; персонажи; время и место действия; жанр; характеристики цвета, видеоряда и звукового оформления; формы речевой коммуникации; слоган.

Качественный анализ телевизионных рекламных роликов, направленных на младших школьников, позволил получить следующие данные.

Результаты исследования

Выделены характеристики рекламной продукции, ориентированной на детей младшего школьного возраста.

1. Принадлежность рекламируемого товара к определенной группе товаров и услуг (бисквит, мини-кекс, печенье, мороженое, жевательная резинка, йогурт, сок, молоко, молочные продукты, творожок, сыр, драже).
2. Время показа в эфире – дневные и вечерние часы.
3. Телевизионные каналы – «Первый», «Россия», «СТС», «МТВ».
4. Средняя продолжительность ролика – 20–30 с.
5. Персонажи роликов – члены семьи (мама, папа, бабушка, дети), сказочные герои, животные.
6. Время и место действия: реальная современная действительность – квартира, спортивная площадка, музей, ночной клуб, природа, пляж; вымышленное, сказочное пространство – избушка Бабы-Яги, сказочный дворец.
7. Жанр – игровая сценка, мультфильм, игровой фильм, сказочный эпизод.
8. Характеристика цвета – яркие, насыщенные цвета радуги.
9. Характеристика видеоряда – динамичный, с частой сменой кадров.
10. Характеристика звукового оформления – мелодии из детских песен или мультфильмов, шумовые спецэффекты (смех, вздохи, шорохи и пр.), современная поп-музыка и рэп-музыка.
11. Формы речевой коммуникации – диалог, голос за кадром, монолог, монолог и голос за кадром.
12. В каждом ролике присутствует слоган.

Перечень и краткое описание данных роликов были представлены учащимся младших классов школ г. Челябинска (n = 86 чел.) в виде анкеты с целью выявления тех роликов, которые более всего нравятся детям, не нравятся им, а также тех, которые они хорошо помнят. Результаты анкетирования показали, что 67,4% младших школьников выделяют из предложенного списка 20 рекламных роликов, что составляет 37,7% от общего числа всех роликов, направленных на данную аудиторию. Выявлено, что младшие школьники лучше всего запоминают те ролики, которые им нравятся. Ролики, которые они не любят, вспоминаются ими с большим трудом.

Тексты 20 телевизионных рекламных роликов, выбранных младшими школьниками, были проанализированы в плане примененных приемов языкового манипулирования. Лексические приемы художественной выразительности и тропы анализировались по методике П. В. Александрова, *фонетические приемы* – по методике Л. А. Новикова, *фигуры речи* – по методике Г. С. Иваненко.

Анализ текстов телевизионных рекламных роликов показал, что их речевое оформление

рассчитано на особенности восприятия младшего школьника.

Восходящая сюжетная композиция сначала ориентирует на приобретение предмета и только позднее подкрепляется объяснением необходимости его покупки.

Уже в самом выборе тематики рекламы рекламодатели манипулируют важностью удовлетворения предметной потребности (овладения товаром), характерной для детей младшего школьного возраста. Так, ключевыми в рекламе являются слова, связанные с удовлетворением физиологической потребности во «вкусном» питании: слово «вкус» употребляется в 16 роликах, что составляет 80% от общего исследованного их числа.

Использование в качестве изобразительно-выразительных средств рекламного текста эпитетов и метафор говорит о том, что рекламодатели прибегают к эмоциональной составляющей рекламного воздействия для наилучшего запоминания текста рекламы. Эпитеты используются в 17 роликах, что составляет 85% их общего числа («вкуснейший», «потрясающий», «великолепный», «любимый», «воздушный», «альпийское молоко», «волшебный», «сказочно вкусный», «магический», «неземной вкус»). Метафоры используются в 15 роликах (75%): «двойной шоколадный вкус», «маленькие шаги в большой мир», «солнце злаков», «страна чудес», «легкое облако творожка», «кулон на удачу», «чудо-ларчик».

Употребление в рекламном тексте простых восклицательных предложений обеспечивает легкость восприятия (19 роликов, или 95%). Сложные повествовательные предложения с употреблением подчинительных союзов используются в только в одном ролике (5%).

Типичные фигуры речи в рекламных текстах – повтор, асиндетон и инверсия, что акцентирует высокую динамику речи и ее образов и указывает на манипуляцию эмоциональным восприятием. Повтор названия продукции и ключевых слов применен в 20 роликах (100%), парцелляция – в 18 роликах (90%), асиндетон – в 15 роликах (75%), инверсия – в 11 роликах (55%).

В ходе фонетического анализа рекламных текстов показано, что во всех роликах соблюдается принцип благозвучия, т. е. используются сонорные, звонкие согласные, что составляет основу языкового манипулирования. Это способствует хорошему запоминанию рекламного текста и употреблению рекламных слов в активной речи младшего школьника.

Приведем пример анализа телевизионного рекламного ролика, направленного на младших школьников.

Рекламируемый товар, продукт, услуга – жевательная резинка «Малабар».

Дата выхода в эфир: апрель–май 2006 г.

Телевизионные каналы: «СТС», «МТВ».

Время показа в эфире: с 14 ч. до 18 ч.

Формат ролика (с): 20 с.

Действующие лица, персонажи: папа, мама, два сына и дочь (9–11 лет), мультипликационный лисенок Малабар.

Время и место действия: современность, пляж.

Сюжет: Семья отдыхает на пляже. Дети купаются, родители просят их выйти из воды. Дети недовольны, ложатся загорать. Один из мальчиков предлагает жевательную резинку. Дети жуют ее, надувают пузыри. Неожиданно появляется лисенок Малабар. Дети играют с ним, затем ложатся на живот. Крупным планом показываются наклейки-татуировки. Когда подходят родители, дети переворачиваются, и родители видят, что у них по всему телу наклеены татуировки. Родители отправляют детей отмыывать татуировки. Дети радостно бегут в воду: они получили то, что хотели.

Текст: Дети (обращаются к маме): «Ну, ма-а-а-м!»

Мама: «Хватит купаться! Вы уже синие!»

Один из сыновей (протягивает детям жевательную резинку): «Малабар будете?»

Лисенок Малабар (обращается к детям): «Привет!»

Дети (хором): «О! Малабар!»

Дети (между собой, рассматривая наклейки-татуировки): «Вы че? Клево!!!»

Папа (подходит к детям, предлагает им вернуться): «Теперь – на спину!»

Голос Малабара за кадром: «Хочешь еще больше татуировок? Пожалуйста! В новой коллекции „Малабар“ их целых 52 штуки!»

Папа (обращается к детям): «Ну-ка, марш мыться!»

Дети (хором): «Ура-а-а-а!»

Текст на экране: «Приключайся по-вкусному!»

Анализ приемов языкового манипулирования

Тема текста: семейный разговор.

Форма речевой коммуникации: диалог, голос за кадром.

Ключевые слова: «Малабар». Все слова имеют номинативное значение.

Разговорный стиль лексики: «Ну, мам!», «привет», «вы че?», «клево».

Тропы: эпитет («по-вкусному»).

Словообразовательные возможности: «приключайся» (равно – «подключайся», «приключенье»), «по-вкусному».

Предложения простые, неполные (свойственные разговорному стилю лексики), восклицательные и вопросительные.

Знаки препинания: «!» – придает эмоциональность, «?» – позволяет построить диалог со зрителем.

Фигуры речи: повтор («Малабар»), асиндетон (придает динамику тексту). Композиция – восходящая.

Фонетика: соблюдается принцип благозвучия.

Таким образом, проведенный анализ телевизионных рекламных роликов, направленных на младших школьников, показал, что языковое манипулирование, особенно в рамках видеоряда, обеспечивает необходимый уровень выразительности и возможности воздействия на языковое сознание.

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРИЕМЫ АПОЛОГИЗАЦИИ НЕЭТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

В. В. Латынов (Москва)

Речевые приемы оправдания аморального поступка

Неэтичное поведение, нарушающее закон или общепринятые моральные нормы и имеющее негативные последствия для других людей, играет немалую роль в жизни общества (Weaver et al., 1999). В науке проблема неэтичного поведения выступает как междисциплинарная. Философы, правоведы, социологи исследуют различные аспекты этого феномена: детерминацию, распространенность, способы контроля и др. (Этика..., 1993; Эмос..., 1995).

Проблема неэтичного поведения имеет и важный психолингвистический аспект. Ведь речь нередко сопровождает подобное поведение; появляются разные формы вербальной агрессии, средства «нажима» на аудиторию и пр. Вместе с тем речь

часто используется для того, чтобы придать иной смысл осуществляемым действиям. Особенно активно применяются разного рода объяснения и оправдания в случае совершения поступков, которых либо не ожидают от совершившего их лица, либо они выходят за рамки социально принятых стандартов поведения. Цель подобных дискурсов – ввести поступки в круг социально ожидаемых и культурно приемлемых форм поведения.

С выходом психолингвистики на проблематику дискурса, т. е. по существу на проблемы вербальной коммуникации, эта область все шире рассматривается в рамках лингвистической прагматики, теории речевых актов и пр. Исследуются условия и психологические предпосылки осуществления таких речевых актов, как извинение, объяснение, оправдание, описываются отвечающие им средст-

ва выражения (Новое в зарубежной лингвистике, 1986). Начата работа по изучению типовых ситуаций, в которых приносятся извинения, и вариантов их реализации (Ратмайр, 1993).

Исследования показывают, что, совершив неэтичный поступок, человек может использовать различные речевые приемы для того, чтобы подобное поведение не повредило его репутации. Нередко люди просто отрицают сам факт аморального поступка. Подобный способ реагирования не лишен эффективности. К. Риордан с соавторами продемонстрировали, что в случае обвинения ученого в плагиате или фабрикации результатов отрицание факта совершения этих проступков позволило снизить обвинительный настрой коллег (Riordan, Marlin, Gidwani, 1987). Аналогичным образом реагируют и многие политики в ответ на появление в средствах массовой информации различных обвинений в их адрес. Лучшим вариантом защиты от скандальных разоблачений считается игнорирование либо полное отрицание высказываемых в адрес политика обвинений, поскольку установлено, что даже частичное признание им факта совершения проступка в финансовой или семейной сфере приводит к падению его популярности (Sigal et al., 1988).

Существуют, очевидно, и более сложные, включающие выраженный речевой компонент, способы представления неэтичного поступка в приемлемом свете. К ним относятся извинения и оправдания (Felson, Ribner, 1981). Извинение – речевое высказывание, в котором лицо, совершившее неожиданный или неэтичный поступок, признает его неверность или неадекватность, при этом отрицая (полностью или частично) свою ответственность за данное поведение. Примерами извинений могут служить следующие фразы: «У меня не было намерения совершить подобное действие, это произошло случайно»; «Я действовал под принуждением»; «Я не предвидел отрицательных последствий своего поведения». При помощи извинений обычно удается вызвать у окружающих более позитивную оценку ненормативного поступка (Riordan et al., 1987).

В случае оправдания человек, совершивший неожиданный или неэтичный поступок, признает свою ответственность за него, но стремится представить поступок или его последствия в более выгодном для себя свете. В свое оправдание человек может заявлять, что его действие не имело негативных последствий, либо апеллировать к высшим целям, ценностям или авторитетным фигурам. Оправдания позволяют улучшить впечатление скорее о лице, совершившем проступок, нежели о самом этом деянии (Riordan et al., 1987).

Следует отметить, что оправдание как способ аполгоизации достаточно сложно реализуемо на практике, требует творчества и оригинальности мышления. Найти в неэтичном поступке позитивную сторону гораздо труднее, чем прос-

то извиниться за его совершение. Не случайно отмечается, что использование оправданий связано с определенным риском (Tedeshci et al., 1983). «Хорошо построенное» оправдание способно успешно защитить позитивный имидж человека, нарушившего моральные нормы, в то время как «неудачно сконструированное» может привести к выраженным негативным оценкам поступка и лица, его совершившего.

Эмпирические исследования и жизненный опыт свидетельствуют о том, что люди нередко сопровождают неожиданные или ненормативные поступки разного рода речевым «оформлением», направленным на формирование более благоприятного впечатления о поступке и его авторе. Возникает вопрос, насколько успешно подобный постсобытийный дискурс облегчает межличностное взаимодействие? В какой мере те или иные варианты объяснения поступка позволяют нивелировать негативное впечатление от аморального поступка?

Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в изучении влияния различных способов объяснения неэтичного поступка на оценку окружающих самого поступка и лица, его совершившего.

Организация и методика исследования

В исследовании участвовало 125 студентов московских вузов. Его участникам предлагалась оригинальная методика «Поведение в этически неоднозначных ситуациях», включающая описание ряда ситуаций из жизни предпринимателей (всего 7 ситуаций), различающихся тем, оправдывался ли, и если оправдывался, то каким образом, совершенный поступок – невозврат долга.

Ситуация 1. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. Оправданий не последовало.

Ситуация 2. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка предприниматель заявил: «Во всем виноват мой бухгалтер, который занимается всеми финансовыми вопросами, в том числе и отслеживанием сроков возвращения долгов».

Ситуация 3. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка он заявил следующее: «Я был вынужден отдать эти деньги своему другу, который оказался в сложной финансовой ситуации, чреватой для него самыми серьезными последствиями».

Ситуация 4. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка предприниматель заявил:

«В последнее время я был сильно загружен на работе и просто забыл вернуть долг».

Ситуация 5. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка было заявлено: «В мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги, и я лично знаю немало бизнесменов, задерживающих возврат занятых денег».

Ситуация 6. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка предприниматель заявил следующее: «Я хотел вернуть долг вовремя, но дела у меня пошли плохо, и я оказался не в состоянии вернуть занятые деньги».

Ситуация 7. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка предприниматель заявил: «Я знаю, что предприниматель, у которого я занял деньги, сам никогда долги в срок не отдает».

Участники исследования должны были ответить на ряд вопросов, касающихся оценки предпринимателя и его поступка:

– «Какой оценки заслуживает поступок?»

Варианты ответов: самой негативной (1 балл); негативной (2 балла); скорее негативной, чем позитивной (3 балла); скорее позитивной, чем негативной (4 балла); позитивной (5 баллов); самой позитивной (6 баллов).

– «Насколько склонен предприниматель совершать подобные действия?»

Варианты ответов: совершенно не склонен (1 балл); не склонен (2 балла); скорее не склонен, чем склонен (3 балла); скорее склонен, чем не склонен (4 балла); склонен (5 баллов); очень склонен (6 баллов).

– «Как часто предприниматель будет совершать подобные поступки в будущем?»

Варианты ответов: никогда не будет (1 балл); крайне редко (2 балла); редко (3 балла); время от времени (4 балла); часто (5 баллов); очень часто (6 баллов).

– «Насколько порядочен этот предприниматель?»

Варианты ответов: совершенно не порядочный (1 балл); не порядочный (2 балла); скорее не порядочный, чем порядочный (3 балла); скорее порядочный, чем не порядочный (4 балла); порядочный (5 баллов); очень порядочный (6 баллов).

– «Насколько предприниматель успешен в бизнесе?»

Варианты ответов: совершенно неуспешен (1 балл); неуспешен (2 балла); скорее неуспешен,

чем успешен (3 балла); скорее успешен, чем неуспешен (4 балла); успешен (5 баллов); очень успешен (6 баллов).

Результаты исследования

Рассмотрим, насколько эффективно воздействовали на респондентов различные виды объяснения неэтичного поведения, связанного с невозвратом долга. Для этого усредненные оценки поступка предпринимателя и его качеств в ситуации, когда поступок не сопровождался никакими объяснениями (ситуация 1), сравнивались с соответствующими оценками в ситуациях, предусматривающих различные способы объяснения совершенного.

Прежде всего, рассмотрим, каким образом различные варианты объяснения влияли на оценку поступка. Как показывает анализ, наиболее эффективными в плане формирования позитивного восприятия совершенного поступка были такие формы постсобытийного дискурса, как просоциальное оправдание («отдал занятые деньги другу, который оказался в сложном финансовом положении») и оправдание, касающееся затруднения в делах («дела пошли плохо и я оказался не в состоянии вернуть занятые деньги») (см. таблицу 1). В этих случаях поступок чаще всего расценивался как «заслуживающий скорее негативной оценки, чем позитивной» либо как «заслуживающий скорее позитивной оценки, чем негативной». Самыми неэффективными оказались объяснения типа: «в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги»; «виноват бухгалтер»; «забыл»; «лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги». При использовании такого рода объяснений оценки поступка были, главным образом, следующие: «заслуживает самой негативной оценки»; «заслуживает негативной оценки».

Проведено сравнение действенности извинений («виноват бухгалтер, который занимается всеми финансовыми вопросами»; «забыл»; «у меня плохо пошли дела») и собственно оправданий («отдал деньги другу, который оказался в слож-

Таблица 1
Оценки неэтичного поступка при различных способах его оправдания

Способ оправдания поступка	Оценки поступка (средний балл)
Отдал занятые деньги другу, оказавшемуся в сложной ситуации	3,38
Мои дела пошли плохо	3,12
Без объяснений	2,33
Забыл	2,23
Лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги	2,06
Виноват бухгалтер	2,01
В мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги	1,68

ной финансовой ситуации»; «в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги»; «человек, у которого были заняты деньги, сам долги никогда в срок не отдает»). Установлено, что на оценки неэтичного поступка два указанных класса объяснений влияют сходным образом: средний балл для извинений – 2,45, средний балл для оправданий – 2,37, т. е. различия в эффективности минимальны.

В рамках данного исследования мы стремились также выяснить, как воздействовал способ оправдания неэтичного поступка на оценку моральных качеств предпринимателя.

Обратимся к данным второй части анкеты, касающейся оценки респондентом того, насколько склонен предприниматель совершать неэтичные действия, как часто он будет совершать подобные поступки в будущем, насколько он порядочен.

Согласно полученным данным (см. таблицу 2), склонность бизнесмена к совершению рассматриваемых поступков признавалась максимальной в тех случаях, когда он оправдывал свой поступок аморальностью бизнеса в целом («редко кто отдает долги вовремя») и аморальностью лица, у которого были взяты деньги («сам долги не отдает»). Наиболее благоприятное впечатление (т. е. минимальная оценка склонности к совершению аналогичных поступков) достигалось при указании на трудности в бизнесе, с которыми столкнулся предприниматель, а также на необходимость помочь попавшему в трудное положение другу.

Иную картину обнаруживают оценки, касающиеся склонности совершать неэтичные поступки в будущем. Она признавалась максимальной

в тех случаях, когда предприниматель оправдывал свой поступок аморальностью бизнеса в целом («редко кто отдает долги вовремя»), а также лица, у которого были взяты деньги («сам долги не отдает») и собственной забывчивостью. Наиболее же благоприятное впечатление (минимальная склонность к совершению аналогичных поступков в будущем) достигалось при указании на трудности в бизнесе, с которыми столкнулся предприниматель, на необходимость помочь попавшему в трудное положение другу, а также при отсутствии каких-либо объяснений.

Примечательно, что в случае оценки склонности предпринимателя совершать рассматриваемые поступки в принципе такой вариант апологизации, как отказ от объяснений, демонстрировал среднюю степень эффективности. Однако при оценке склонности предпринимателя совершать подобные поступки в будущем данный вариант реагирования оказался одним из наиболее действенных.

Самыми эффективными приемами в плане формирования представления о порядочности предпринимателя оказались дискурсы типа: «помог другу» и «плохо пошли дела», а самыми неэффективными – «в бизнесе долги не отдают»; «тот, у кого занимались деньги сам долги не отдает»; «виноват бухгалтер».

Обобщая рассмотрение собранных данных, сравним эффективность извинений и оправданий для формирования позитивного представления о личных качествах предпринимателя. В случае вынесения суждений о моральных качествах предпринимателя (склонность совершать неэтичные поступки, будущая вероятность их совершения, порядочность) извинения демонстрируют более высокую эффективность с точки зрения создания позитивного, социально приемлемого облика предпринимателя. Например, средний балл извинений при оценке порядочности предпринимателя равен 2,96, а средний балл оправданий – 2,63. Подобные результаты соответствуют данным, полученным в предыдущих исследованиях (Riordan et al., 1983; Riordan et al., 1987). Только пытаюсь снять с себя ответственность за совершение аморального поступка («не подумал о последствиях»; «не проконтролировал» и т. п.), не отрицая аморальной природы поступка, человеку, как правило, удается сохранить достаточно позитивное впечатление в глазах окружающих. Если же он старается оспаривать аморальность поступка, приводя различные доводы в пользу его обоснованности, то подобная оправдательная стратегия провоцирует у окружающих негативную оценку его морального облика. Конечно, из этого правила есть исключения: умело подобранное оправдание поступка (в нашем случае это ссылка на необходимость помочь другу) способно вызвать у окружающих впечатление моральности совершившего его лица.

Таблица 2

Оценки моральных качеств предпринимателя при различных способах оправдания неэтичного поступка

Способ оправдания поступка	Оценки моральных качеств предпринимателя (средний балл)		
	Склонность к совершению неэтичных поступков	Возможность неэтических поступков в будущем	Порядочность
Отдал занятые деньги другу, оказавшемуся в сложной ситуации	3,12	3,09	3,74
Мои дела пошли плохо	3,10	3,45	3,78
Забыл	4,12	4,45	2,65
Лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги	4,52	4,74	2,25
Виноват бухгалтер	4,04	4,29	2,46
В мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги	5,20	5,33	1,90
Без объяснений	3,84	3,57	2,96

Насколько различно влияние типов дискурса на восприятие респондентами самого поступка и морального облика лица, его совершившего? Согласно полученным данным, это влияние имеет сходный характер. Наиболее действенными, с точки зрения формирования благоприятного впечатления о поступке и его авторе, оказались два варианта оправдания неэтичного поступка: ссылка на альтруистическую, просоциальную мотивацию поступка («помогал другу, который попал в сложное положение») и указание на объективный ход событий («ухудшение финансового положения бизнесмена»). К наименее действенным относятся декларирование тотальной аморальности бизнеса («мало кто вовремя отдает долги») и дискредитация лица, которому надо было отдавать долг («он сам никогда долги в срок не отдает»). В отдельных случаях более выгодным оказалось просто не давать никаких объяснений совершенному поступку, нежели пытаться оправдываться.

В ходе нашего исследования ставился и еще один вопрос: как воздействует способ оправдания неэтичного поступка на оценку деловых качеств предпринимателя, его совершившего. Напомним, что участники исследования должны были на основании этически неоднозначного поступка и следующего за ним оправдания вынести суждение по вопросу, непосредственно не связанному с моральным аспектом – оценить профессиональную успешность бизнесмена. Обнаружилось, что в данной области оценки также находятся в определенной зависимости от способа оправдания поступка (см. таблицу 3). Правда, эта зависимость не столь явно выражена, как в случае вынесения суждений морального плана (оценивания этичности поступка, склонности к совершению подобных поступков, порядочности).

Вынося суждение об уровне компетентности предпринимателя, респонденты рассуждали достаточно рационально. Способ обоснования поступка, который вызвал наибольшее измене-

ние оценок сравнительно с ситуацией, когда никаких объяснений не давалось, оказался следующим: «Плохо пошли дела». Учитывая подобное заявление, большинство респондентов снизило свои оценки деловой успешности. Таким образом, в качестве основания для принятия решения о профессиональной успешности бизнесмена использовалась вполне релевантная информация – сообщение бизнесмена о его деловых неудачах. Другие варианты объяснения причин неуплаты долга не вызвали ощутимых изменений в оценках. Стоит отметить лишь такой вариант объяснения неэтичного поступка, как «отдал занятые деньги другу, который оказался в сложном финансовом положении», который несколько улучшил впечатление об успешности предпринимателя в делах.

Выводы

Проведенное исследование показало, что дискурс, следующий за совершением аморального поступка, способен скорректировать негативное впечатление от этого поступка и обеспечить сохранение позитивного имиджа субъекта поступка. Однако не всякий способ объяснения проступка обеспечивает такой эффект. При использовании способов оправдания, не учитывающих возможные реакции окружающих, нередко возникают ситуации, когда лучше было бы воздержаться от оправданий.

Исследование продемонстрировало роль дискурса в интерпретации этически неоднозначных ситуаций. Изучено влияние различных типов объяснений – извинений и оправданий – на оценку поступка, а также моральных и деловых качеств лица, его совершившего. Выявлены наиболее эффективные и, напротив, недейственные в плане формирования позитивного впечатления о предпринимателе и его поступке типы дискурса.

Литература

- Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII «Теория речевых актов». М., 1986.
- Ратмайр Р.* Прагматика извинения. Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры. М., 2003.
- Этика российского рынка. М., 1993.
- Этос предпринимательства. М., 1995.
- Felson R. B., Ribner S. A.* An attributional approach to accounts and sanctions for criminal violence // *Social Psychology Quarterly*. 1981. V. 44. № 2. P. 137–142.
- Riordan C. A., Marlin N. A., Kellogg R. T.* The effectiveness of accounts following transgression // *Social Psychology Quarterly*. 1983. V. 46. № 3. P. 213–219.
- Sigal J., Hsu L., Foodim S., Betman J.* Factors affecting perceptions of political candidates accused of sexual and financial misconduct // *Political Psychology*. 1988. № 9. P. 2.

Таблица 3

Оценки деловых качеств предпринимателя при различных способах оправдания неэтичного поступка

Способ оправдания поступка	Оценки деловых качеств предпринимателя (средний балл)
Отдал занятые деньги другу, оказавшемуся в сложной ситуации	3,65
Мои дела пошли плохо	2,71
Забыл	3,14
Лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги	3,26
Виноват бухгалтер	3,29
В мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги	3,57
Без объяснений	3,42

ФОРМИРОВАНИЕ РОДНОЙ РЕЧИ В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ФУНКЦИЙ

И. М. Румянцева (Москва)

Одним из существенных и всегда интересовавших исследователей является вопрос о влиянии речи на протекание, становление и развитие тех или иных психических процессов. Однако влияние психических процессов на формирование самой речи до последнего времени оставалось практически не изученным. Данная работа посвящена этой проблеме.

На основании полученных нами данных по овладению детьми родным и вторым языком, а также изучению взрослыми людьми иноязычной речи, можно утверждать, что формирование речи зависит от развития всей совокупности психических процессов, которые являются не только взаимопроницаемыми, но и непременно речевыми составляющими. Отстаивая данный тезис, который был сформулирован и проверен в ходе многолетней экспериментально-практической работы, мы находим его подтверждения в идее Б. Ф. Ломова и Л. М. Веккера о системной организации психики. Так, Веккер писал о целостной системе психических процессов, включая (и даже выдвигая на первый план) речь. Он называл психические процессы «сквозными» в том смысле, что они не только «взаимопроницаемы», но и едины (Веккер, 2000).

Мы солидарны с Л. М. Веккером в том, что «речь, занимая особое положение среди сквозных психических процессов, все же, как и память, воображение и внимание, принадлежит к их числу и тем самым связана со всеми остальными психическими явлениями». Отсюда делается заключение, что неправомерно сопрягать речь только лишь с мышлением. «Речь фактически оказывается теснейшим образом связанной вовсе не только с мыслительными процессами, с второсигнальным уровнем человеческой психики. В такой же мере она охватывает всю психику человека, осуществляя в ней структурообразующую и интегративную функцию» (Веккер, 2000, с. 606–607).

Например, внимание входит в процесс речевого восприятия, настраивая одновременно память и мышление, которые, с одной стороны, существуют преимущественно в речевых образах и символах, а, с другой стороны, сами являются частью речевого процесса: без памяти и мышления невозможно ни понимание, ни продуцирование речи.

Таким образом, формирование речи опирается на развитие всех сопутствующих ей психических процессов. Это важно учитывать, как при овладении родной речью ребенком, так и при изучении иноязычной речи взрослыми людьми. Особую роль данный механизм играет в пожилые годы: со временем познавательные процессы человека покрываются возрастным «налетом ржавчины». В таком случае человеку необходимо тренировать и развить в себе все, что поможет иноязычной речи проникнуть в его мозг и психику, стать органической составляющей его мыслей и чувств, сознания и подсознания. Постижения только лингвистической стороны речи бывает для этого недостаточно. Чтобы речь стала живой и гибкой, необходима тонкая настройка всех психических процессов, которые пронизывают эту «новую», иноязычную, речь, словно живительные лучи.

Формирование речи начинается с ощущений и восприятий – сенсорно-перцептивного уровня психического отражения. Ощущения, как известно, иногда называют каналами восприятия, которые при овладении иноязычной речью необходимо всемерно расширять и актуализировать. Ведь речь должна прийти к человеку не только в виде лингвистической информации, но и в виде целого «оркестра» сопровождающих ее ощущений: звуковых, зрительных, двигательных, обонятельных, осязательных, вкусовых, которые вольются в речевые образы и, даже оставшись частично на периферии сознания, закрепят эту лингвистическую информацию в памяти.

Важным условием для продуктивной работы памяти является развитое воображение, которое составляет основу образного и творческого мышления и обеспечивает развитие речи, делая речевые образы более яркими и богатыми и способствуя их закреплению в человеческой памяти. Кроме того, воображение, сопутствующее речевому формированию, делает сопряженные с речью психические процессы (восприятие, память, мышление) более гибкими, а процесс речевому формированию – более творческим. Неправомерно считать, что с речью соотносимо лишь логическое мышление; не в меньшей мере с ней связано и образное мышление. Так, внутреннюю речь, с которой в первую очередь связано мышление, Н. И. Жин-

кин определил как «код образов и схем» (Жинкин, 1998). Таким образом, для формирования речи очень важно развивать не только логическое, но также образное и творческое мышление.

Что касается постижения иноязычной речи, то ее символизм необходимо переводить в разнообразную форму живых образов. Сделать это не так уж и сложно, потому что речь сама имеет психическую природу: если слова представляют собой форму кодов (речевых), то образы слов – психическое отображение этих кодов (Веккер, 2000, С. 609). Чтобы иноязычные слова прочно укоренились в памяти, необходимо, чтобы их образы были как можно богаче, ярче, необычнее и прочно связывались со всей гаммой чувственных и двигательных ощущений и восприятий, а также с широким спектром эмоций.

Постижение человеком речи, как родной, так и иноязычной, связывают с речевой способностью. Речевая способность – это психическая и психофизиологическая функция, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека. Это функция обеспечивает возможность отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние речевые коды. Короче говоря, речевая способность обеспечивает человеку овладение и владение речью.

Можно сказать, что речевой сигнал не поступает в мозг человека изолированно, лишь в виде языковых знаков и кодов; он всегда сопровождается множеством экстралингвистических стимулов, и в его восприятии работают сразу все органы чувств и все виды анализаторов. Фонетические, грамматические, лексические явления постоянно «аккомпанируются» целой гаммой чувственных и двигательных ощущений, в результате чего вырабатываемые нейронные связи, отвечающие за речевую способность, представляют собой не только «систему потенциальных языковых правил» (термин А. М. Шахнаровича), но и ее сплав с внутренними чувственно-двигательными кодами. Принимая языковой код, человеческий мозг через комплекс чувственных ощущений и представлений ищет смысл в поступающей информации, благодаря чему образуемые им нейронные связи называются содержательными.

В усвоении человеком (как ребенком, так и взрослым) речи всегда, с самых первых мгновений, бывают задействованы все имеющиеся анализаторы, поэтому восприятие речи можно назвать *полимодальным*.

Выражение «впитать с молоком матери» очень образно и точно отражает суть постижения человеком речи – язык приходит к ребенку через органы чувств, которые у маленького ребенка сильно обострены. Они очень чутко улавливают не только собственно речевые сигналы, но и любые со-

путствующие раздражители: ведь только таким образом поначалу осуществляется у ребенка связь с миром. Так, мать подходит к малышу, ласково говоря: «Это мама!» И вместе с этим созвучием в душу ребенка проникает свет ее улыбки, запах и вкус молока, нежность прикосновения рук, тепло груди. Органы чувств тонко реагируют на малейшие изменения интонации и тембра голоса, выражения глаз, мимики, жестов – всего того, что сопровождает звучащую речь, и после первичной обработки посылают эту сложную информацию в мозг. Попадая через органы чувств в мозг человека, отражаясь и закрепляясь там в виде нейронных связей, эти, казалось бы, неречевые сигналы, являются речевыми в том смысле, что, пронизывая речь тысячей ярких «страхующих нитей», помогают ей прижиться в сознании и подсознании человека. Многократно услышав слово «мама», связанное с целым комплексом сложных ощущений, малыш будет скоро не только в состоянии распознать его, но и со временем произносить. Поэтому, обучая взрослых людей иноязычной речи, важно вместе с развитием лингвистических навыков, развивать, как чувствительность анализаторов, раскрывая и расширяя все возможные сенсорные каналы, по которым поступает информация, так и сами, порой угасшие чувства.

Речевое восприятие, как и всякое восприятие вообще, константно, т. е. проявляется в независимости образа от физических условий восприятия. Так, фразы «Здравствуйте!» и «До свидания!» узнаются независимо от того, кто их произнес – мужчина, женщина или ребенок и каким по тембру голосом. Восприятие всегда целостно, т. е. образ воспринимается как устойчивое системное целое. Например, фраза воспринимается синтетически, а не как сумма отдельных слов. Слово также воспринимается в качестве единого смыслового целого, а не как совокупность конкретных звуков. Именно поэтому при обучении иноязычной речи (как и родной) целесообразно предъявлять речевой материал не в аналитической, а в синтетической форме – в виде фраз и целых текстов. Разложение текстов, фраз и слов на отдельные составляющие связано с последующими операциями головного мозга.

Понимание речи возникает тогда, когда начинает происходить различение воспринимаемых речевых единиц (фраз, слов) и их распознавание (узнавание). Механизмы этого процесса основываются на том, что кора головного мозга вырабатывает нервные связи, с помощью которых разнообразные речевые (звуковые) сигналы оказываются связанными при восприятии в определенные блоки: слова – в сверхфразовые единства; фразы и особые ритмические группы (синтагмы), звукосочетания – в слова. Так, во фразах слова располагаются не хаотически, а в определенном порядке; то же – и со звуками в словах. Это приводит

к установлению между ними особых стереотипных связей (каждая фраза – стереотип сочетаний слов, каждое слово – стереотип звукосочетаний), которые в процессе восприятия находят свое отражение в выработке соответствующих связей в коре головного мозга. Возникает и закрепляется целая система таких нервных связей, благодаря которой звуковые образы воспринимаются и узнаются не разрозненно, а целостно, связанными в фразы и слова.

Так же, как ребенок сначала понимает не отдельные слова, а целые фразы, и только потом обретает способность производить операции вычленения более мелких речевых единиц¹, понимание иноязычной речи взрослым человеком начинается на уровне целых фраз, и лишь после этого наступает этап разложения их на составные элементы. Более того, на начальных этапах обучения иноязычной речи по модели онтогенеза звучащие фразы воспринимаются и распознаются слитно, как единое смысловое целое, одно большое «слово» (например, английское «How-do-you-do» – «здравствуйте», «How-are-you» – «как поживаете»). Однако при помощи все тех же установившихся нервных связей эти фразы, так же как и слова, способны в дальнейшем разлагаться на речевые единицы.

Для того чтобы ребенок и взрослый научились воспринимать, понимать и, вслед за этим, воспроизводить речь быстрее и лучше, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений, движений и эмоциональных переживаний, получаемым от объекта или предмета, обозначаемого этим словом. Так, например, фразу «Дождик!» (а это – именно фраза, ибо в отличие от слова она предикативна, а предикативность ее выражена просодическими средствами) ребенок воспримет, поймет, запомнит и распознает в следующий раз лучше, если он намочит под дождевиком ручки, почувствует запах дождя, услышит его шум, увидит водяные струи и даже попробует их на вкус. Воспоминания будут еще более яркими и крепкими, если при знакомстве с дождевиком он будет чувствовать радость или ощущать иные эмоции. Именно на основе этого принципа раскрытия всех сенсорных каналов человека и настройки его эмоциональной сферы построены многие упражнения в нашем обучении взрослых людей иноязычной речи.

Как уже отмечалось, функционирование всех психических процессов всегда сопряжено с работой мышечной системы человека. При восприятии и производстве речи мышечная активность относится как к внутренней работе так называемых слуховых и речевых мышц, так и к внешней

работе всех мышц тела. Услышав звук речи, человек, как правило, поворачивает по направлению к нему голову. В барабанной перепонке и тонкой мембране внутреннего уха возникают легкие колебания, которые передают информативные раздражения на слуховой нерв; в мышцах гортани происходит настройка на силу, тональность, мелодику, ритм, тембр звукового раздражителя; речепроизводительные органы осуществляют деятельность по артикуляторной обработке акустического сигнала, подготавливаясь к его воспроизведению. Собственно говоря, еще только воспринимаемая речевой сигнал, обрабатывая его и выискивая в нем смысл, мозг, который функционирует как мультипроцессор и всегда настроен на продукт, уже готовится к воспроизведению этого сигнала. Эти процессы М. М. Кольцова рассматривала вслед за И. М. Сеченовым на примере формирования детской речи. Многочисленные эксперименты, проведенные нами, позволяют утверждать, что те же самые механизмы речевосформирования имеют место и при овладении иноязычной речью взрослыми людьми.

Воспринимая, человеческий мозг одновременно настраивает внимание, раскладывает информацию по «кладовым» памяти, подключает мышление, активизирует воображение. Развитие речевой способности как психической функции происходит только совместно с развитием всех иных психических функций и процессов – как интеллектуальных, так и эмоциональных. Восприятие и порождение речи зависит и от большого количества побудительных, мотивационных и эмоциональных факторов. Внимание, необходимое для восприятия и запоминания слова, включается только тогда, когда возникают потребность и интерес, вызывающие мотивацию; все это плюс сенсорные и эмоциональные стимулы заставляют, в свою очередь, работать память, мышление, воображение. Более того, все эти процессы, как лингвистические, так и психические, работают не только симультанно, но и интегративно, взаимно дополняя друг друга.

Если в процессе обучения иноязычной речи при помощи специальных упражнений развивать у человека все модальности ощущений и восприятия – визуальные, акустические (слуховые), мышечные (двигательные), тактильные, обонятельные и даже вкусовые, то при этом улучшатся его память, восприятие и обработка языкового материала, который будет мысленно преобразовываться в яркие визуальные образы, сопровождаемые цветом, звуком, запахом, тактильными ощущениями и соответствующими эмоциями. Такие образы, в создании которых участвуют все чувства человека, с органично вплетенным в них языковым материалом, надолго сохраняются в его сознании и подсознании.

Для формирования и развития *моторной речи*, т. е. воспроизведения звучащей речи, необхо-

¹ Причем и «фраза», – по словам М. М. Кольцовой, – воспринимается не сама по себе, а лишь как часть какого-то еще более общего воздействия на нервную систему» (Кольцова, 1998, с. 39).

дима тренировка всех речепроизводящих органов. Как уже отмечалось, еще на стадии восприятия речевой аппарат человека начинает готовиться к воспроизведению речи, реагируя на звук соответствующими незаметными глазу движениями губ, языка, гортани и пр. При этом голосовые реакции как ребенка при овладении им родной речью, так и взрослого при постижении иноязычной речи начинают формироваться быстрее и лучше, если тренировка артикуляций происходит в обстановке общения и человек видит артикуляторные движения, мимику и жесты своих партнеров. Поскольку между звуковой артикуляцией, мимикой и жестами есть прямая связь, о чем писал еще И. М. Сеченов, то правильные артикуляции вырабатываются успешнее, если человек копирует не только саму артикуляцию, но и сопровождаемую ее мимику, причем на первых порах этому очень помогает и движение рук. Таким образом, между произносимым звуком и артикуляторной мимикой и жестами возникают особо прочные и точные связи. Эти звуко-мимические связи важны и при производстве речи, и при ее восприятии; они продолжают работать даже тогда, когда общение происходит дистантным способом, например по телефону. Поэтому для обучения моторной речи непосредственное, лицом к лицу, общение является очень важным. При этом голосовые реакции становятся выразительными и стойкими, если общение происходит на радостном, эмоционально насыщенном фоне.

Более того, для развития правильных артикуляций и порождения звучащей речи необходима тренировка не только артикуляторного аппарата, но и всех речепроизводящих органов, начиная от движения мышц брюшного пресса, рук и даже всего тела, и кончая корковыми зонами головного мозга через его психические функции. На этой основе вырабатываются необходимые для речепроизводства психомоторные связи. В связи с этим в программу обучения речи, особенно при формировании навыков произношения, обязательно нужно включать психомоторные упражнения, сопровождаемые положительными эмоциями. Так, например, бывает очень полезно громко и весело, даже утрируя артикуляцию, распевать песни, сопровождая слова подходящими движениями рук и всего тела и отбивая ритм речи ногами в форме танцевальных движений. Полезно тренироваться в произнесении фраз громким шепотом или скороговоркой, на задержке или расслаблении дыхания, «посылать голос в полет», заменяя громкость звучания гласных протяжностью, сопровождая при этом речь мимикой, жестами и движением.

Таким образом, обучение моторной речи, как и речевосприятие, должно сопровождаться целым комплексом сенсорно-двигательных ощущений и осуществляться на фоне радостных эмоциональных состояний.

Освоение *грамматической* и всей языковой системы в целом (фонетики, грамматики, лексики) при таком обучении проводится по модели развития речи в онтогенезе – через развитие языковой способности (наращивания содержательных нейронных связей) – и потому подвержено действию тех же вышеописанных закономерностей. Лингвистическая информация всех уровней, и грамматическая в частности, инкорпорирована в речевую и закрепляется в головном мозге человека при помощи сопутствующих экстралингвистических сигналов, которые помогают и ее переработке, и ее воспроизведению. Можно сказать, что языковая система, и в частности грамматика иностранного языка, является «самопорождающейся». В речевой способности как ребенка, так и взрослого формируются особо устойчивые нейронные связи – «потенциальные» языковые правила. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека сличает этот материал с уже закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит схожие грамматические образцы.

Замечено, что в процессе порождения грамматической информации принимают участие как сознание, так и подсознание. Для действенной работы подсознания важно создать в речевой способности человека систему «потенциальных» языковых правил, с непременно входящими в нее чувственно-двигательными кодами, которые делают эту систему устойчивой, гибкой и автоматической. Переработка информации как на бессознательном, так и на сознательном уровне у взрослых людей при их обучении иностранному языку, в силу развитости психических процессов и уже сформированной системы родного языка, происходит практически одновременно. Тем не менее, чем больше помощи будет оказано именно бессознательной сфере, тем легче новая языковая система станет формироваться, гибче и автоматизированнее она окажется.

Отрыв языкового от психического при подаче речевого сигнала (что чаще всего и происходит в обучении иностранным языкам) приводит к ломке механизмов автоматизма при речевосприятии и речепорождении.

Возможность развития и расширения речевой способности в плане формирования в ней иноязычной кодовой системы, функционирующей параллельно с системой кодов на родном языке и в режиме «автопилота», обеспечивается именно тем, что она создается как бы заново, вместе с новыми психическими стимулами и знаками (чувственными, двигательными, эмоциональными и пр.) и закрепляется в психике человека именно при их помощи. Можно прикоснуться только к одному звену этой сложной системы, и в действие придет весь ее механизм (подобно тому, как лишь тонкий на-

мек на запах может вызвать в памяти название цветка или экзотического фрукта, а забытая мелодия – целую «гирлянду» поэтических строк). Более того, как доказано рядом психолингвистических экспериментов, каждое слово имеет больший или меньший круг связанных с ним других слов – ассоциативное поле, поэтому при возникновении в памяти одного слова, оно может потянуть за собой на свет огромную словесную цепочку.

Наши исследования показали, что в восприятии, распознавании, понимании и порождении речи действуют одни и те же закономерности: для правильного развития и формирования речи языковые сигналы должны сопровождаться сенсорными, двигательными и эмоциональными стимулами.

Данные теоретические положения нашли прикладное применение в созданном нами «Ин-

тегративном лингво-психологическом тренинге» (ИЛПТ) – методе обучения иноязычной речи, который позволяет взрослым людям в короткие сроки овладевать иноязычной речью практически так же и в той же степени свободы, как если бы она была для них родной (Румянцева, 2004).

Литература

Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.

Жинкин Н. И. Язык–Речь–Творчество (Избранные труды) / Сост., автор прим. С. И. Гиндина. М., 1998.

Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. СПб., 1998.

Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА КАК ПУТЬ ПОЗНАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ЯЗЫКА¹

Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова (Москва)

При изучении механизмов языка и речи исследователь обращается к чрезвычайно сложно организованной системе, имеющей множество аспектов своего функционирования. Эта система обеспечивается работой психофизиологических и нейронных механизмов, реализует функции хранения и использования лексики, осуществления грамматических и фонологических операций, построения текстов, артикулирования речи, включения в социальные отношения людей. С раннего возраста и на протяжении всей жизни человека эта система находится в развитии. Все это делает задачу научного изучения механизмов языка и речи чрезвычайно объемной. Особенно большую проблему представляет нахождение методических средств, обеспечивающих получение полноценных экспериментальных фактов, характеризующих этот объект. Обращение к речевому онтогенезу позволяет изучить речезыковые функции в их начальных проявлениях и, соответственно, во многих случаях в относительно простых формах, что дает основание рассматривать исследование речевого онтогенеза как продуктивный путь познания механизмов языка и речи.

В настоящее время один из основополагающих теоретических вопросов в рассматриваемой области состоит в понимании того, в какой мере способность к речи и языку предопределена наследственно, в какой она является продуктом социальных воздействий и каково взаимоотношение обоих названных факторов. Наиболее полным

и адекватным, с нашей точки зрения, оказывается подход, ориентированный на учет не только внешних воздействий в речевом онтогенезе, но и на понимание природных, спонтанно действующих закономерностей формирования речезыкового механизма. В разработанной Т. Н. Ушаковой общей структуре этого механизма показано, что в нем выделяются отдельные звенья, специфически связанные с речевым процессом и кардинальным образом влияющие на его протекание и развитие (Ушакова, 2004, 2005). Они и стали предметом излагаемых ниже эмпирических исследований, проведенных в двух направлениях.

В одном из этих исследований изучалось побудительное начало речи на самом раннем, еще дословесном этапе ее развития. Побудительное начало выступает в форме так называемых интенций, т. е. активного побуждения выразить артикуляторными и голосовыми средствами то или другое психологическое переживание. Второе исследование было обращено к проблеме появления первых слов и словоподобных форм у маленького ребенка.

1. Интенции ребенка в раннем возрасте

В этом разделе рассмотрены данные, полученные С. С. Беловой при наблюдении за сыном Эмилем, начиная с его рождения и до 2,5 лет. Мальчик был первым и единственным ребенком в семье молодых родителей с высшим образованием. Физически ребенок развивался нормально, тяжелых заболеваний и выраженных стрессов не переносил.

¹ Работа поддержана грантом РФНФ №05-06-06164а.

С. С. Белова регистрировала самопроизвольно и активно выполняемые малышом акты, выражающие его желания. Под произвольностью, в соответствии с Ж. Пиаже, понималась «нереактивность» действия, его инициирование со стороны ребенка, целенаправленность (Пиаже, 1983). Для каждой интенции фиксировались время ее возникновения, динамика поведенческого и вокального выражения, набор ситуаций проявления. Выделенные интенциональные явления образовали представленные ниже содержательные группы.

- *Предметные интенции* выражались в желании ребенка получить/достать предмет (5 месяцев), выполнить действие с ним (предусмотренное его назначением) (10 месяцев), побуждении взрослого сделать с предметом что-то, что не получается у самого ребенка (14 месяцев). В центре этих проявлений – манипулирование привлекательным предметом.
- *Интенции привлечения взрослого к совместным занятиям* проявлялись в ситуациях иного рода. К ним относилась инициация чтения (13 месяцев), игр (19 месяцев) и подобных занятий, а также поведение, направленное на возвращение отсутствующего человека (17 месяцев).
- *Интенции протеста и отказа* заключались в поведении, останавливающем действия окружающих. Их первые проявления отмечены в возрасте 14 месяцев, а появление отказа – в 17 месяцев.
- *Интенция поддержания чистоплотности*, развитие которой активно форсировалась взрослыми, проявилась в возрасте 18 месяцев.
- «Комментирующая» интенция состояла в желании ребенка активно говорить и неоднократно повторять то, что он был способен произнести в конкретный момент своего развития (11 месяцев).

Конкретика проявлений указанных интенций подробно описана в опубликованных статьях (Белова, 2006; Ушакова, Белова, Громова, 2007). Остановимся на выделенных нами наиболее важных для последующего анализа характеристиках исследуемого явления.

Раньше других у малыша обнаружили *предметные интенции*. Одна из их важных особенностей (в 5–10-месячном возрасте) состоит в отсутствии в них выраженной коммуникативной составляющей. Этого вида интенции проявляются не только в присутствии, но и в отсутствии других людей, когда ребенок находится «один на один» с желаемым предметом. Позднее ситуация меняется: в 10 месяцев малыш стремится к участию взрослого, в 14 месяцев использует прямое обращение за помощью. Раннее проявление предметных интенций и их необязательная связанность с коммуникативными отношениями ребенка и взрослого (особенно на первых

шагах) дает основание считать, что их появление опосредовано не столько социальными влияниями, сколько природным фактором.

Была прослежена связь каждой из интенций с вокальными проявлениями ребенка и изменение характера этой связи в ходе развития. Первоначально интенциональное явление сопровождается единичными неоформленными вокализациями. Позднее в обозначении интенции возникает слово, а затем – грамматически оформленное высказывание. Раньше других обозначаются предметные интенции словами «дай» (14 месяцев) и «помоги!» (17 месяцев). С 18 месяцев вербализуются интенции «давай поиграем», позднее – протест «остановись!» и отказ «нет!». В указанных фактах отчетливо отражается путь возникновения глаголов в речи малыша. Феномен усвоения ребенком такой абстрактной лексической формы, как глагол, имеет в своей основе опыт практического, еще дословесного использования глаголов в форме переживания соответствующих интенций и их удовлетворения. Первые слова ребенка однозначно и твердо соответствуют по своей семантике характеру интенции, которую они «обслуживают»: стремясь получить игрушку, ребенок говорит: «Дай-дай-дай»; желая отказаться от чего-либо – «нельзя» и т. п. В норме не наблюдается случаев инвертирования или перепутывания слов и ситуаций.

Из пяти выделенных видов интенций специальный интерес вызывает комментирующая интенция, связанная с употреблением не только глагольных, но и субстанциональных слов и выражений. С 11 месяцев комментирование проявлялось в том, что при попадании в поле зрения ребенка предмета или лица, которые он мог назвать, он обязательно (или очень часто) радостно называл его, как бы устанавливая их наличие (например, на прогулке называл каждую проезжающую машину). Такое называние не было адресовано окружающим, в связи с чем создавалось впечатление, что ребенок вспоминал вслух слова при столкновении с известными явлениями.

В 16 месяцев к такому называнию добавилось комментирование действий; далее появились предложения в телеграфном стиле, характеризующие ситуацию (например, «баба здесь»); с 20 месяцев – употребление фразы «это называется...». Как можно понять сущность комментирующей интенции и направление ее развития?

В отдельно произносимых словах возрасте 11–12 месяцев ребенок ни к кому не обращается, т.е. воспроизводит основную черту развитой эгоцентрической речи, как ее описывает Ж. Пиаже (Пиаже, 1932). Можно предположить, что комментирование представляет собой раннюю форму эгоцентрической речи. Здесь обнаруживается связь акта именования с интенциональными проявлениями психики ребенка (Ушакова, 2005).

Множественное повторение слова, связанного с воспринимаемым предметом, служит выработке обобщенной ассоциации: «предмет – называющее слово» (Шеварев, 1998). Такая обобщенная ассоциация служит основой вопросов ребенка о названиях вещей и последующего активного наращивания его лексики.

Для получения данных о репрезентативности форм поведения, выявленных при наблюдении одного ребенка, в настоящее время мы проводим экстенсивное исследование тех же вопросов на широком круге детей (более 60 чел. в возрасте от 5 до 30 месяцев). Методика исследования заключается в анкетировании родителей и получении ответов на вопросы о наличии или отсутствии конкретного интенционального явления в поведении ребенка, частоте его встречаемости и наборе ситуаций проявления, вокальном сопровождении.

Таблица 1

Частота встречаемости предметных интенций у детей в возрасте 6–12 месяцев (% от выборки в целом и возрастных подгрупп, N = 17)

I. Интенциональное явление «Желание получить предмет»							
1. Вокальная экспрессия усилия дотянуться до предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	100	60	100	66,67	100	100	82,35
Иногда	0	0	0	33,33	0	0	5,88
Никогда	0	40	0	0	0	0	11,77
2. Вокальная экспрессия неудовольствия при неудаче дотянуться до предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	0	20	50	66,67	100	100	47,06
Иногда	100	20	16,67	33,33	0	0	23,53
Изредка	0	0	16,67	0	0	0	5,88
Никогда	0	60	16,67	0	0	0	23,53
3. Вокальная экспрессия удовлетворения от получения предмета							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	0	40	66,67	100	100	100	64,71
Иногда	100	0	16,67	0	0	0	11,76
Никогда	0	60	16,67	0	0	0	23,53
II. Интенциональное явление «Желание выполнить действие с предметом»							
Вокальная экспрессия неудовольствия, если что-то не получается сделать с предметом							
	5 мес., %	6 мес., %	7 мес., %	8 мес., %	9 мес., %	11 мес., %	всего, %
Часто	100	20	33,33	33,33	100	100	41,18
Иногда	0	40	16,67	33,33	0	0	23,53
Никогда	0	40	50,00	33,33	0	0	35,29

Примечание: Отсутствуют данные для возраста 10 месяцев.

Здесь мы представляем предварительную информацию о частотности описанных интенциональных явлений на первом году жизни ребенка (таблица 1).

Данные таблицы свидетельствуют о том, что основные виды интенций, зафиксированные при наблюдении С. С. Беловой за сыном Эмилем, воспроизводятся в наблюдениях более широкого круга родителей. Появление предметных интенций на первом полугодии жизни отметили 66,7% родителей малышей этого возраста. Предметные интенции проявляются в форме усилий дотянуться до предмета, выражения неудовольствия при неудаче, или удовольствия при получении предмета. При этом вокализации, выражающие усилия ребенка, возникают раньше, чем (а) вокализации, сопровождающие успех или неуспех при попытках получить привлекательный предмет, и (б) вокализации, сопровождающие «неудачное» манипулирование предметами. Второе полугодие жизни характеризуется постепенным ростом частоты встречаемости предметных интенций и их вокальных сопровождений. В последующие месяцы возникают другие интенциональные формы: желание выполнить действие с предметом, направленность на другого человека как побуждение сделать что-либо с предлагаемым предметом и др.

Развитие интенциональных проявлений происходит по определенной схеме: последовательном включении в их реализацию неоформленных вокальных, а позднее – словесных знаков. Вербальные формы появляются в употреблении младенца на определенном этапе интенционального развития вслед за более примитивными вокализациями. Обнаруживается глубинная связь интенциональных процессов с речевым развитием ребенка.

2. Первые слова маленького ребенка

Хотя начальные интенции ребенка довольно успешно реализуются посредством неоформленных вокализаций, все же использование слов открывает новые возможности для выражения внутреннего мира ребенка.

При анализе вопроса о причинах возникновения слов необходимо понять механизм имитирующего произнесения, в той или иной мере воспроизводящего фонетическую структуру слышимых вокруг звуковых образцов. Теоретическая разработка этой линии отражена в модели, предложенной Т. Н. Ушаковой (более подробно см.: Ушакова, Белова, Громова, 2007). В модели показаны два этапа реагирования когнитивной системы младенца в ответ на восприятие идущих извне впечатлений, связанных со словом. На первом, более раннем, этапе в ответных реакциях ребенка отсутствует имитация воспринимаемого словесного сигнала и его различение. На следующем этапе по-

являются *имитативные вокализации*. Их возникновение становится возможным при выполнении, по крайней мере, следующих условий: а) в слуховом блоке достигается выделение звуковых сигналов из общей массы поступающих сенсорных впечатлений; б) в моторном блоке артикуляторная моторика выделяется из общей двигательной активности; в) образуется контакт между слуховым и моторным блоками, что составляет особо важную сторону процесса.

Существующие фактические данные подтверждают приведенные модельные представления. Показано, что к возрасту около полугода ребенок начинает различать речевые звуки и воспроизводит (нередко достаточно успешно) фрагменты услышанных слов (Кольцова, 1979; Ляксо, 2001; и др.). Исследование этого явления с использованием техники картирования мозга младенца показало, что в органе слуховой перцепции к этому времени развивается контакт с артикуляторным аппаратом (Pulvermueller, 2001). Важным в этом контексте становится сравнительно недавнее открытие так называемых «зеркальных нейронов», обеспечивающих воспроизведение наблюдаемых сигналов, что составляет собственно механизм подражания (Rizzolatti, 2004).

Представленный теоретический контекст составил основание эмпирического исследования, проведенного О. Е. Громовой. Его целью являлась разработка форм воздействия, направленных на развитие основных компонентов речепроизнесения: различения речевых сигналов, произвольного управления артикуляторным аппаратом, связи между речевосприятием и речепроизнесением.

Характеристика испытуемых

Испытуемыми были дети в возрасте около 2 лет с ограниченным речевым репертуаром, имевшие некоторые функциональные особенности произвольной артикуляции, но с отсутствием выраженной органической патологии речевого аппарата или ее резидуальных проявлений (общее число – 60 чел., средний возраст – 23,73 месяца, ст. откл. – 1,13). Экспериментальная и контрольная группы были одинаковы по составу – в каждой группе было 16 мальчиков и 14 девочек.

Дети отбирались для участия в исследовании на основе применения теста «Речевое и коммуникативное развитие детей раннего возраста», адаптированного кафедрой детской речи Санкт-Петербургского педагогического университета им. А. И. Герцена (на основе известного The MacArthur Communicative Development Inventory, 1993, 2002). Использовался вариант «Слова и предложения». Речевой репертуар всех детей был ограничен; они не стремились самостоятельно повторять новые слова за взрослым даже в приближенном артикуляционном варианте. Среднее число слов, произно-

симых детьми до начала эксперимента, было значительно меньше 50 – данный показатель принят как условная нижняя граница нормы для оценки объема активного словаря двухлетних детей (Rescorla, 1991).

Методика исследования

Для экспериментальной группы (ЭГ) была разработана программа из 10 занятий, проходивших в игровой форме – общение с куклой Петрушкой. Каждое занятие включало двигательные упражнения и логопедические задания. Ведущий выступал в роли тренера, показывая детям разнообразные движения и стимулируя детей к их выполнению: топать; хлопать руками; покачивать головой; приседать; ходить вокруг ширмы, взявшись за руки; останавливаться по команде; поднимать руки вверх, округляя их и сопровождая восклицанием «ой»; повторять движения Петрушки («Зеркало»); Петрушка «ищет» в комнате сюрпризы, дети, следуя за ним, приседают («ох»), наклоняются («уф»), говорят «ой», когда сюрприз найден.

С помощью логопедических заданий тренировались артикуляторные и мимические навыки: подражание эмоциональным состояниям (радости, удивлению); вслед за Петрушкой дети побуждались «гримасничать»: открывать и закрывать рот, высовывать и показывать язык, закусывать нижнюю губу, хмурить брови. Тренировалось сжатие губ ребенка («Трубочка») с одновременным дутьем на ватку. Дети учились улыбаться вместе с Петрушкой («Заборчик»), надувать и резко сдувать обе щеки. Остальные дети «удивляются»: поднимают руки вверх, округляя их – это сочетается с пением звука «о». Танцуя, они должны были проговаривать: «топ» – «хлоп»; пропеть поочередно «а» – «о». В конце занятия Петрушка убегает от детей, каждый ребенок несколько раз «аукает», подзывая его к себе. При формировании умения многократно повторять определенную двигательную последовательность у детей экспериментальной группы (ЭГ) стимулировалось произнесение звуков. Логопедические задания разучивались вместе с Петрушкой; их выполнение стимулировалось коррекционными методами (тренировка артикуляционного движения с помощью логопеда, отраженное проговаривание нужного звука или слога и т. д.). В контрольной группе (КГ) разучивались те же движения, что и в ЭГ, но дети специально не стимулировались повторять звуки, соответствующие движению; они могли вокализовать по своему желанию.

Включение элементов фонетической ритмики и артикуляционных упражнений в занятия с детьми позволяло путем стимуляции произвольной мышечной активности периферического отдела речевого анализатора дать необходимый толчок развитию их речевого праксиса, что способство-

вало приобретению детьми нового речевого опыта (Чиркина, 2005; Macken, Ferguson, 1983; Menn, Stoel-Gammon, 2001).

Подчеркнем, что задача проводимого эксперимента состояла не в том, чтобы разучивать с детьми новые слова, а в выработке у них качественно нового умения – владеть своим артикуляционным аппаратом, использовать его еще несовершенные двигательные возможности для продуцирования разнообразных звуковых последовательностей. Возвращая ребенка к воспроизведению звуковых модуляций, не имеющих точного лексического значения, мы делали, с одной стороны, некоторый «скачок назад», в более ранний возраст. С другой стороны, звуковые модуляции, в отличие от лепетной стадии, усваивались и продуцировались каждым двухлетним ребенком сознательно. Так «неговорящий» (а правильнее сказать «мало говорящий») малыш делал важный шаг к овладению произвольным управлением своих органов артикуляции. Успехи в воспроизведении сочетаний и последовательностей звуков ободряли детей, и в дальнейшем они смелее осваивали новые слова.

Анализ результатов исследования

Исследование было построено по схеме «тест–воздействие–ретест 1–ретест 2 (6 недель спустя)». Полученные данные наглядно представлены на рисунке 1, где приведены средние значения объема активного словаря мальчиков и девочек экспериментальной и контрольной групп на трех этапах исследования (до, после и спустя 6 недель после занятий)¹.

Статистическая обработка данных эксперимента выполнена с помощью дисперсионного анализа с одним внутригрупповым (время замера объема активного словаря с уровнями «до», «после», «6 недель спустя») и двумя межгрупповыми факторами (пол и группа).

Получены следующие результаты:

- Существует тенденция увеличения объема активного словаря со временем (основной эффект фактора «время»).
- Девочки в целом превосходят мальчиков в объеме активного словаря на всех трех этапах исследования (основной эффект фактора «пол») (критерий Манна–Уитни U тест = 164,5, $p < 0,000$; U ретест1 = 200,5, $p < 0,000$; U 6 недель = 197,5, $p < 0,000$). Это различие не может быть объяснено возрастным фактором, поскольку статистически достоверных различий в возрасте между мальчиками и девочками, как в целом, так и по подгруппам, не выявлено.
- Прирост объема активного словаря происходит в более быстром темпе у девочек по сравнению

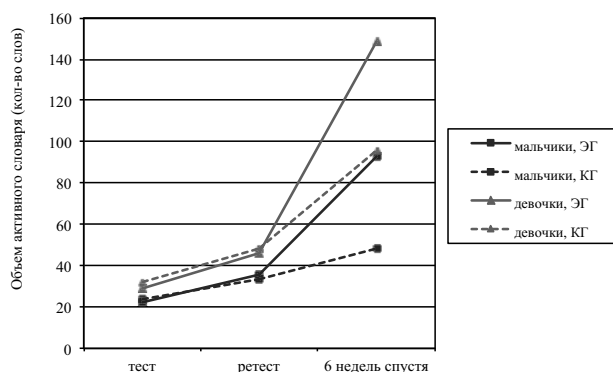


Рис. 1. Средние значения объема активного словаря детей до проведения занятий, сразу после их окончания и спустя 6 недель после занятий

с мальчиками (эффект взаимодействия факторов «время*пол»).

- Подтверждена гипотеза о позитивном влиянии экспериментального воздействия, направленного на развитие произвольной артикуляции, на объем активного словаря (эффект взаимодействия факторов «время*группа»). Дети экспериментальной группы демонстрируют больший объем активного словаря по сравнению с детьми контрольной группы через 6 недель после окончания занятий (критерий Манна–Уитни, U 6 недель = 213,5, $p < 0,000$). Это означает, что направленное воздействие на артикуляторный аппарат малыша как фактор, способствующий позитивным изменениям в его речевом развитии, имеет латентный период своего влияния и проявления. Различий между мальчиками

Таблица 2

Результаты трехфакторного дисперсионного анализа данных по объему активного словаря

Внутригрупповой фактор «время» и его взаимодействие с межгрупповыми факторами			
Источник дисперсии	F	Уровень значимости	η^2
Фактор «время»	134,727	0,000	0,706
Взаимодействие факторов «время*группа»	20,955	0,000	0,272
Взаимодействие факторов «время*пол»	14,395	0,000	0,204
Взаимодействие факторов «время*пол*группа»	0,275	0,760	0,005
Межгрупповые факторы и их взаимодействие			
Источник дисперсии	F	Уровень значимости	η^2
Фактор «пол»	29,187	0,000	0,343
Фактор «группа»	12,284	0,001	0,180
Взаимодействие факторов «пол*группа»	0,004	0,952	0,000

¹ Статистический анализ материала произведен С. С. Беловой и Е. А. Валуевой.

и девочками по результатам влияния экспериментальной процедуры на объем их активного словаря не выявлено (эффект взаимодействия факторов «время*пол*группа» не является статистически достоверным).

Результаты работы показывают, что занятия оказали позитивное влияние на речевое развитие детей в обеих группах, однако мальчики КГ не столь успешно, как другие дети, продвинулись в своем лексическом развитии. Девочки в КГ, видимо, в силу своих высоких подражательных способностей усвоили больше слов и, что самое важное, закрепили навык подражания словам, что и помогло им дальше успешно развивать свою речь без проведения занятий с логопедом. Вероятно, это связано с тем, что мальчики по своей природе обладают меньшими подражательными способностями. Это особенно мешает им в случаях функциональной слабости или незрелости отделов речевого аппарата, обеспечивающих овладение произвольной артикуляцией звуков родного языка. Мальчики испытывают проблемы при необходимости имитации звуковых образцов речи на слух, без включения помощи со стороны взрослого: изолированной отработки сложных артикуляционных навыков, тренировки переключений с одного артикуляционного уклада на другой сначала в медленном, а потом в убыстренном темпе, совместного проговаривания слова по слогам).

Это указывает на необходимость учета полового фактора при работе с детской речью. Для мальчиков, демонстрирующих в раннем детстве задержку речевого развития в сочетании с трудностями спонтанного овладения навыками произвольной артикуляции, требуется поиск специфических форм занятий, помогающих в преодолении проявляющихся проблем. Отметим также, что демонстрация речевого образца не всегда достаточна для побуждения к речи детей, испытывающих серьезные артикуляционные трудности в продуцировании новых слов; для них обязательным компонентом занятия оказалось совместное выполнение артикуляционных и фонетических заданий вместе с Петрушкой. Совместное проговаривание вместе с логопедом и дальнейшее самостоятельное произнесение звуков, слогов и слов является важным лингводидактическим моментом логопедического занятия с ребенком раннего возраста; стимуляция развития детской речи чужой речью менее эффективна, чем при говорении ребенка вместе с взрослым.

Заключение

В проведенных работах показаны особенности функционирования внутреннего побудительного механизма в психике ребенка. В начальном периоде жизни данный механизм проявляется в фор-

ме интенциональных направленностей ребенка. Развитие интенций происходит по определенной схеме и тесно связано с включением вокальных, а позднее – словесных знаков. Первые слова по своей семантике однозначно и твердо соответствуют характеру детской интенции. Это происходит потому, что на основе реализации своих интенций малыш приобретает первый «семантический опыт».

По своей форме детские слова с той или иной точностью соответствуют словам окружающих людей. Это значит, что они возникают под влиянием поступающих извне речевых сигналов. Однако обнаруживается, что в речезыковом механизме работает генетически заложенный инструмент артикуляторного подражания воспринимаемому звуку. Этот процесс имеет свои особенности и может выпадать из «гладкого» хода развития, что было центром внимания второй работы.

В целом исследование показало, что возникновение речи у ребенка оказывается неравномерно связанным с двумя факторами: проявлением природно заложенных когнитивных способностей малыша, превалирующими в первом полугодии жизни ребенка, а также позднее действующими коммуникативными и словесными воздействиями со стороны окружающих, составляющими действие социального фактора.

Литература

- Белова С. С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.–Калуга, 2005. С. 99–109.
- Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.
- Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. 2-е изд. М., 1979.
- Ляксо Е. Е. Особенности становления акустического взаимодействия в системе «мать–дети» на ранних этапах онтогенеза // Детская речь: психолингвистические исследования / Под ред. Т. Н. Ушаковой и Н. В. Уфимцевой. М., 2001.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1932.
- Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика / Ред. Ю. С. Степанов. М., 1983. С. 90–102.
- Пинкер С. Язык как инстинкт. Пер. с англ. М., 2004.
- Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.
- Ушакова Т. Н. Семантика речи: имя, слово, высказывание // Психология (журнал высшей школы экономики). 2005. Т. 2. № 1. С. 4–27.
- Ушакова Т. Н., Белова С. С., Громова О. Е. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 16–26.

Шеварев П. А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии. М.–Воронеж, 1998.

Методы обследования речи детей / Под ред. Г. В. Чиркиной. М., 2005.

Bates E., Devescovi A., Wulfeck B. Psycholinguistics: a cross-language perspective // *Ann. Rev. Psychol.* 2001. V. 52. P. 369–396.

Macken M. A., Ferguson C. A. Cognitive aspects of phonological development: model, evidence, and issues // *Children language* / Ed. by K. E. Nelson. Hillsdale, NJ, 1983. V. 4.

Menn L., Stoel-Gammon C. Phonological Development: Learning Sounds and Sound Patterns // *The de-*

velopment of Language / Ed. J. B. Gleason. 5th ed. Boston, 2001.

Pulvermuller F. Brain reflections of words and their meaning // *Trends in Cognitive Sciences.* 2001. V. 5. № 12. P. 517–524.

Rescorla L. Identifying expressive language delay at the age two // *Topics on Language Disorders.* 1991. V. 11. P. 14–20.

Rizzolatti G., Craighero L. The mirror-neuron system // *Ann. Rev. Neurosci.* 2004 (27). P. 169–192.

Vihman M. M. Phonological development. Oxford, 1996.

ПЕРЕГОВОРЫ В СИТУАЦИИ СТАТУСНОЙ ДИСПОЗИЦИИ: ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПЕРЕМЕННЫХ НА ПОСТАНОВКУ ЦЕЛЕЙ¹

В. А. Цепцов (Москва)

Изучение переговоров обращает нас к исследованию ряда фундаментальных психологических явлений: общения, целеполагания, принятия решений и т. д. Методология исследований переговоров имеет специфику как в психологии, так и в пограничных дисциплинах.

Традиционная область моделирования, используемая для изучения переговорного процесса – *математическая теория игр*, в которой исследуются отношения между субъектами экономической деятельности при решении задачи получения выигрыша. Эта теория основана на стратегическом допущении, что при решении экономических задач участники переговоров стремятся достичь максимальной выгоды, основываясь на рациональном выводе. Такой взгляд согласуется с подходом к переговорам, описанным в ряде работ (Vazerman, Neale, 1991; Raiffa, 1982). Модель теории игр акцентирует внимание на том, как стороны оценивают собственные цели и цели своих оппонентов. Задача переговоров, согласно этой модели, сводится к принятию соглашения, максимально удовлетворяющего стороны. Модель содержит простое, с точки зрения формального описания, решение, которое показывает, что «хорошие» соглашения группируются на границе множества Парето, содержащего все возможные альтернативы, удовлетворяющие стороны. Соглашения, которые создаются на основе фиксированных исходных целей, включают интегральную прибыль для сторон в максимально возможной степени. Модель теории игр может использоваться для того, чтобы идентифицировать оптимальные соглашения среди набора возможных исходов, основанных на запросах и отнесении целей сторон.

Для решения задачи переговоров достаточно иметь список целей, установленных каждой стороной, как это показывает Х. Райфф (Raiffa, 1982) в связи с обсуждением соглашения по Панамскому Каналу или Р. Л. Киней (Keeney, 1988), использовавший эту модель для обеспечения согласованного решения проблемы на сложных переговорах по выработке общественной политики.

Основной недостаток теории игр – предположение, что стороны будут следовать нормам и правилам, что они представлены холодными, бесстрастными людьми, поведение которых основано на точном математическом расчете, и что есть конечное число разумно формализуемых альтернатив. Вместе с тем есть немало доказательств того, что участники переговоров нередко ищут решения, направленные на реализацию не лучших, с точки зрения математической модели, а субъективных целей. Рациональность переговорщиков, утверждаемая в теории игр, также часто подвергается критике. Многие участники экспериментальных исследований ведут себя вопреки исходным допущениям. На наш взгляд, критика подобных моделей становится возможной как раз потому, что в них постулируются кооперативные отношения сторон. Изучение распределения собственности между участниками, с точки зрения теории игр, показало, что в процессе многосторонних переговоров обнаруживаются их различия в способности оказывать влияние на формирование коалиций. Это подчеркивает особую роль психологических факторов в переговорном общении.

Теория игр не учитывает также динамику психологических процессов в ходе переговоров. Вместе с тем психология имеет немало подтверждений, что структура психологических отношений формируется в процессе переговоров и влияет

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 06-06-00391а.

на их результат. Изучение психологических отношений необходимо для понимания того, *почему и как* участники переговоров выбирают свои действия. В настоящее время нет удовлетворительной теории, которая могла бы обеспечить проведение эмпирического анализа поведения индивидов в ходе переговоров (Becker-Beck, 1997).

Использование математической модели теории игр позволяет изучить влияние личностных качеств – склонности к риску и конформизму – субъектов переговорного процесса, их квалификации, размера группы, стратегий поведения на качество принимаемого решения. Однако психологический уровень процесса взаимодействия в большей части исследований трактуется упрощенно.

В отличие от теории игр, существующие *модели социальной психологии* ориентированы на исследование различных аспектов группового взаимодействия и не могут быть прямо соотнесены с переговорами. Большая часть эмпирических исследований рассматривает группу «здесь и теперь», не учитывая более широкий контекст ее прошлого или будущего, и, как правило, ограничивается изучением решения лишь одной проблемы. В реальной действительности группы существуют продолжительное время и решают множество задач, проводя переговоры в одном предметном поле. Предшествующие события и полученный ранее опыт влияют на ход переговоров, а в лабораторном эксперименте этот фактор практически исключен.

Системный подход к переговорам, учитывающий психологические переменные (Цепцов, 2001), позволил создать *композиционную модель переговорного процесса* (Цепцов, 2002), основанную на теории общения (Ломов, 1984) и в определенной мере преодолевающую недостатки теории игр и социально-психологической интерпретации группового поведения в терминах конфликта, дополняя их коммуникативными компонентами.

Предложенная модель позволяет выявлять и исследовать влияние психологических переменных на всех этапах переговорного взаимодействия. В отличие от моделей экономической полезности, она учитывает характер психологических отношений в ходе переговорного взаимодействия, а также психологические детерминанты принятия решения.

Основные компоненты композиционной модели следующие:

- Информационный обмен, в котором две или более стороны выдвигают серии предложений и предлагают способы решений, ведущие к достижению компромисса или преимущества одной из сторон.
- Стороны, обладающие собственным восприятием ситуации, целями, намерениями, надеждами, желаемым интервалом переговоров.

- Предложения – интенциональные высказывания, которые могут не совпадать с реальными целями.
- Аргументы, эмоциональные средства и другие формы сопровождения предложений, дополняющие их.
- Длительность (интервал) переговоров, характеризующаяся объективной или субъективной метрикой.
- Решения, включающие оценку предложений и заключение соглашения.
- Соглашение, которое заключается в «пространстве» целей и обычно ведет к снижению их ожидаемого и желаемого уровня.

Модель раскрывает динамику групповых социально-психологических процессов, в частности *изменение целей* участников переговоров, часто проявляющееся в переходе от предпочитаемого к возможному. Это возникает в том случае, если субъекты переговорного процесса учитывают интересы и позиции других его участников или стремятся развить пространство целей. Динамика переговорного процесса как системы детерминруется сценарными особенностями, структурой начальных целей и задач переговоров, психологическими качествами представителей сторон.

Постановка цели и ее динамика в ходе переговоров выступает в качестве центрального звена в нашей модели. В свою очередь, структурные и динамические характеристики целеполагания зависят как от объективных условий, в которых осуществляются переговоры, так и от субъективных факторов. Объективные условия заданы состоянием среды, в которой мы различаем предметные характеристики, обусловленные экономическими, политическими или иными факторами (Kremenuk, 1991). Субъективные факторы представлены совокупностью целенаправленных воздействий сторон, опосредованных психологическими характеристиками субъектов переговорного процесса; они могут быть направлены на предмет переговоров, на представителей другой стороны или на самих себя.

Переговоры в ситуации статусной диспозиции представляют собой сложную, малоизученную динамическую систему, в которой у представителей сторон существуют стереотипные установки и исходные ограничения, накладываемые когнитивными условиями принятия решений. В отличие от диспозиции сил в структурах межсистемного типа, в подобных случаях диспозиция является внутрисистемной и может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на исход переговоров.

Цель нашего исследования – анализ взаимовлияния мотивационно-целевых, индивидуальных и социально-статусных факторов, определяющих результат переговорного процесса.

В теории деятельности был разработан подход к целеполаганию, позволяющий изучать деятельность человека через систему мотивов и целей. Реализация этого подхода была предложена нами ранее в рамках мотивационно-ценностной модели воздействия, учитывающей влияние мотива на цель в контексте переговоров. Модель предусматривает оценку целостной мотивационной перспективы ведущего переговоры человека. Постановка целей и их динамика в ходе переговоров является основным показателем успешного или неуспешного поведения сторон.

Понятие постановки целей встречается регулярно в литературе о переговорах, однако достаточно обобщенная модель, способная интегрировать постановку целей в процесс переговоров, пока отсутствует. При построении такой модели относительно изучения переговорного процесса можно привлекать основные положения теории деятельности. С их помощью возникает возможность раскрыть закономерности влияния целеполагания на результат деятельности или исход переговоров.

Модель психологической интерпретации целей включает рассмотрение переговоров как событий психологического порядка (Keeney и Raiffa, 1976; Clemen, 1996). Она направлена на то, чтобы идентифицировать ситуативные цели и фундаментальные мотивы сторон; выработать масштаб, измеряющий ценность целей; подобрать альтернативы и выделить из них ту, которая наиболее полно согласует цели и мотивы участников переговоров. При таком подходе фиксированные цели сторон остаются неопределенными, а изучается скорее контекст их достижения, определяющий характер альтернатив, которые могут рассматриваться.

Перечисленные факторы включают переменные, которые были предложены нами при разработке модели субъективной оценки сделки на переговорах (Цепцов, 2001). В частности, мы использовали типологию целеполагания, согласно которой различаются точечная цель, интервальная и многомерная. Точечная цель задана единственным значением на множестве исходов; интервальная цель – набором значений, ограничиваемых минимальным и максимальным; многомерная цель включает, помимо главного показателя – предмета переговоров (например, цены) – также другие возможные альтернативные дополнения (например, качество), позволяющие расширить пространство решений.

Помимо мотивационно-ценностных переменных, влияющих на результат переговоров, значительную роль играют также социальные, этнопсихологические (Резников, 2006) и когнитивные факторы, среди которых особое значение имеет статусная диспозиция их участников. Ее включение в контекст переговоров позволяет изучить особенности ведения переговоров внутри

организаций, где существует заранее заданная структура отношений между участниками переговорного процесса, определяемая должностными обязанностями.

Рольевые позиции могут воздействовать на ход переговоров и тем самым подменять предметные критерии обсуждения и принятия решения социально-психологическими.

В психологической литературе приводятся многочисленные определения феномена социальной установки. Она трактуется как «долговременные устойчивые системы позитивных и негативных оценок, эмоциональных переживаний и тенденций действовать „за“ или „против“ по отношению к социальным объектам» (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1962, с. 36). В этом определении отмечены все свойства социальной установки – ее когнитивный, аффективный (эмоциональный) и поведенческий компоненты.

В переговорном процессе когнитивный компонент представлен оценочными суждениями, мнением о статусной диспозиции участников переговоров, включает соотнесение признаков объекта с целями человека, оценку его субъективной полезности. Эмоциональный компонент отражает чувства субъектов, возникающие вследствие восприятия и оценки статусной диспозиции: удовольствие/неудовольствие; симпатия/антипатия; любовь/ненависть и т. д. Поведенческий компонент представляет собой тенденцию к осуществлению определенного поведения в ситуации статусной диспозиции. При этом он характеризует лишь готовность к поведению, а не его реальное осуществление.

В нашем исследовании наличие социальной диспозиции или ее отсутствие выступало переменной, задаваемой экспериментатором посредством инструкции. В группе, где отсутствовали статусные диспозиции, все обследуемые, согласно инструкции, наделялись «равными должностями». В группе со статусной диспозицией инструкция включала назначение одного из участников эксперимента «руководителем подразделения», занимающим более высокий статус.

Изучение влияния ролевых диспозиций показало, что взаимодействие между индивидами формирует паттерны взаимоотношений (Frey et al., 1995): доминирование, лидерство, экспертиза, компромисс. Индивидуальные роли определяются особенностями постановки цели, выдвижения предложений, вербального поведения, принятия решения в ходе переговоров. Наличие этих ролевых позиций, независимо от статусных отношений, было подтверждено в ряде исследований (Цепцов, 2001; Tseptsov, Varinova, 2000).

Структура взаимодействия участников переговоров определялась посредством количественной оценки выдвигаемых и получаемых предложений, которые рассматривались как вербализация целей.

Для экспериментального изучения влияния статусной диспозиции на переговоры была модифицирована ранее предложенная методика имитационного моделирования переговоров.

Испытуемые экспериментальной группы вели переговоры о разделе бюджета подразделения в соответствии с собственными нуждами.

Первоначально они независимо друг от друга генерировали цели и предложения. Задача состояла в распределении 1000 пунктов условных материальных средств. Для каждого сделанного предложения вычислялся балл (предложение – i); самый плохой показатель обозначался как 0 пунктов, а лучший показатель определялся числом $x(i)$. Таким образом, по каждому предложению при соглашении можно было получить $x(i)$. Сумма $\sum x(i)$ – зафиксированное максимальное значение; в нашем случае сумма $\sum x(i)$ s была бы равна 1000.

Далее участники обменивались предложениями в соответствии с выбранной стратегией общения и информирования другой стороны. Они обсуждали рассогласование целей, выдвигали предложения и искали точки урегулирования отношений.

Контроль на всех этапах игры осуществляется на основе видеозаписи поведения участников переговоров в ходе генерирования предложений. Изучались также списки выдвинутых в ходе переговоров предложений. Результат оценивался посредством фиксации и анализа выдвигаемых предложений и конфигурации пространства решения задачи. Оценка предложений, выдвигаемых участниками, проводилась экспертами, которые анализировали видеозаписи. Качественный анализ был направлен на выявление высказываний и невербальных реакций, которые стимулировали или затрудняли поиск компромисса при различных экспериментальных условиях.

Гипотеза исследования: наличие статусной диспозиции оказывает влияние на постановку целей участниками переговоров.

Результаты исследования

Полученные данные показали, что в группе со статусной диспозицией преобладала постановка цели точечным значением или близким к заданному представителем более высокой статусной позиции. Причем все другие члены группы стремились приблизить свои предложения к его целевым предложениям. В группе испытуемых с равными позициями переговорщики были более ориентированы на поиск оптимального решения и изменение цели другой стороны.

В условиях статусной диспозиции переговорщики реагировали на изменение аргументации в меньшей мере, чем при равном статусе переговорщиков. Были получены данные, подтверж-

дающие гипотезу о том, что в условиях статусной диспозиции индивидуальные особенности переговорщика с более высоким статусом задают паттерн взаимодействия. Четыре типа паттернов – лидерство, доминирование, экспертиза и компромисс – были выявлены в экспериментальной и контрольной группах, однако в группе с равным статусом паттерн формировался обеими сторонами (см. рисунок 1).

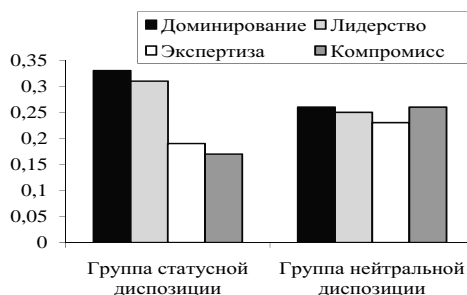


Рис. 1. Индивидуальное ролевое поведение (%) в группе статусной или нейтральной диспозиции

В группе с равным статусом участников обсуждения осуществляется совместное распределение групповых ролей и определение последовательности действий. Выделение лидера осуществляется на основе критерия «успешность деятельности». Участник переговоров, выдвигающий первое более успешное предложение случайно, повышает вероятность своего лидерства. После этого его шанс сделать следующее успешное предложение слегка возрастает, так как другие участники переговоров склонны его поддержать. Значение невелико, однако оно увеличивает вероятность быть снова успешным. Это проявление механизма позитивной обратной связи.

В группе со статусной диспозицией предложения, выдвигаемые лицом с более высоким статусом, чаще поддерживаются, чем отвергаются. Однако в ней снижен показатель обратной связи. Участники переговоров не склонны давать развернутую аргументацию, способную повлиять на исход переговоров. Они полагают, что статусный приоритет является основным механизмом при формировании окончательной цели переговоров (см. рисунок 2).

Качественный анализ высказываний, сопровождающих предложения, показал, что в условиях статусной диспозиции аргументация носит менее конкретный характер. Незначительно число высказываний, направленных на установление психологически комфортного уровня доверия между участниками. При ослаблении глубины аргументации при обсуждении предложений усиливается оценочная реакция на стадии обсуждения результатов: неуспех вызывает здесь более сильную отрицательную оценку, чем в группе с равным статусом участников переговоров, а успех оценивается в той же мере.

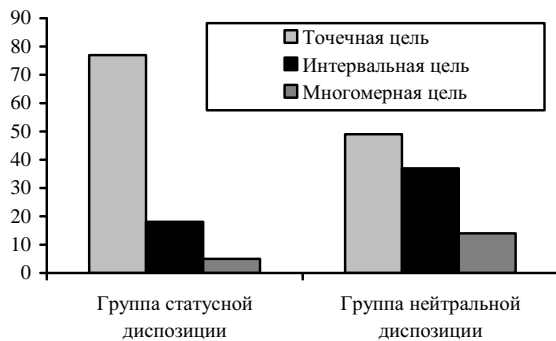


Рис. 2. Постановка цели (%) в группе статусной или нейтральной диспозиции

Литература

Лапшева О. А., Цепцов В. А. Репрезентация религиозных и политических символов в обыденном сознании // Психологические исследования дискурса. М., 2002.

Цепцов В. А. Аргументативные схемы политического выступления: динамика и связность когнитивной репрезентации // Материалы конференции Российского общества психолингвистики. М., 1997.

Цепцов В. А. Психология общения для менеджеров. Руководство по ведению переговоров. М., 2001.

Цепцов В. А. Психологические детерминанты переговоров: индивидуальные особенности целеполагания. М., 2007.

Цепцов В. А., Куарье П. Когнитивная модель аргументации // Психологический журнал. 1997. № 1.

Barinova N., Tseptsov V. Roles and Skills in Negotiation Training: The Composite Model Evaluation // Abstracts of 9-th EARLI Conference. Fribourg, Switzerland, August 27–September 1. 2001.

Bazerman M. H., Neale M. A. Negotiating Rationally. N. Y., 1992.

Becker-Beck U. Soziale Interaktion in Gruppen. Struktur und analyse. Opladen, 1997.

Clemen R. T. Making Hard Decisions: An Introduction to Decision Analysis. 2nd ed. Belmont, 1996.

Keeney R. L. Value-Focused Thinking. Cambridge, 1992.

Keeney R. L., Raiffa H. Decisions with Multiple Objectives. N. Y., 1976. (Reprinted in Cambridge University Press, 1993.)

Krech D., Crutchfield R. S., Ballachey E. L. An individual in society. N. Y., 1962.

Kremenuk V. A. International Negotiations, Analysis, Approaches, Issues. San Francisco, 1991.

Neale M. A., Max H. Bazerman. Cognition and Rationality in Negotiation. N. Y., 1991.

Tseptsov V. Text based probabilistic representation: Effects of the uncertainty and rhetoric arguments. Proceedings of the 6th Conference of the ESCP. Elsinore, Denmark, 1993.

Tseptsov V., Barinova N. The cognitive strategies of implicit and explicit argument evaluation. Proceedings of EARLI SIG Writing. Verona, 2000.

White S. B., Neale M. A. The role of negotiator aspirations and settlement expectancies in bargaining outcomes. Organizational Behaviour and Human Decision Processes 57, 303–317. 1994.

РАЗДЕЛ ДЕСЯТЫЙ

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА

...Процесс умственного развития человека не сводится только к накоплению знаний, хотя, безусловно, это очень важный его компонент. С нашей точки зрения, «стержнем» этого процесса является развитие умственных способностей.

Б. Ф. Ломов

РОЛЬ ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

М. В. Богомолова, Т. Н. Тихомирова (Москва)

Социальная среда и развитие интеллекта и креативности ребенка

Исследование влияния социальной среды на индивидуальные различия в проявлениях интеллекта и креативности является важным направлением анализа фундаментальной проблемы психологии – детерминации психического развития. С. Л. Рубинштейн отмечал, что основная задача психологической науки состоит в раскрытии внутренних психологических условий, которые опосредуют психологический эффект внешних воздействий на субъекта, и внутренних закономерностей внешне обусловленной психической деятельности (Рубинштейн, 1959).

Сегодня проблема детерминации умственных способностей – едва ли не самая важная и дискуссионная не только в области научного знания, но и в ряде общественно значимых сфер жизнедеятельности. Действительно, интеллект является своего рода индикатором успешности человека в профессиональной деятельности и определяет его место в современном обществе. В связи с этим перед психологической наукой закономерно встает вопрос: что необходимо осуществить на пути повышения интеллектуального потенциала человека, каким образом можно сформировать социальную среду, способствующую развитию интеллекта и творческих способностей? Отметим, что в странах Западной Европы и России, прежде всего в образовательной практике, функционирует немало программ, основной целью которых яв-

ляется улучшение индивидуальных показателей когнитивных функций. Однако исследования последних лет показывают, что лишь незначительное их число опирается на достижения психологической науки (Sternberg, 1986, 1998; Storfer, 1990; Howe, 1990). В то же время исследователи влияния семейной среды констатируют: межличностные отношения и способы взаимодействия членов семейного коллектива оказывают существенное влияние на способности (Дружинин, 2002; Хазратова, 1994; Ушаков, 2003; Тихомирова, 2002; Flavell, 2000; и др.).

В настоящей работе для анализа проблемы детерминации когнитивного развития предлагается выделение в социальной образовательной среде, детерминирующей изменения интеллекта и креативности, двух аспектов: предметно-информационного и межличностного взаимодействия. Предметно-информационный аспект включает в себя структуру образовательного процесса, формы обучения и содержание обучающих программ. Под аспектом межличностного взаимодействия понимается характер, способы общения и эмоциональные отношения субъектов, проявляющиеся, в частности, в семейной микросреде. Предполагается, что указанные выше аспекты среды представляют собой два различных пути детерминации способностей, по-разному влияя на развитие интеллекта и креативности.

В современной науке выработаны два основных направления анализа рассматриваемой проблемы. Первое направление нашло свое отражение в пси-

хогенетических исследованиях, предполагающих обследования родственников, приемных детей в целях выявления роли наследственности и среды в развитии отдельных когнитивных функций (Дружинин, 2002; Сергиенко, 1990; и др.). Второе направление – средовое – заключается в изучении влияния естественной (семейной) или специально созданной (образовательной) среды на различные психические функции. Настоящая работа выполнена в рамках *средового направления*, которое позволяет учесть влияние предметно-информационного аспекта среды и аспекта межличностного взаимодействия и обеспечивает возможность обнаружения фактов, позволяющих судить о путях детерминации когнитивного развития человека.

В основу проведенного нами исследования было положено представление о том, что обогащенная с помощью дополнительных программ образовательная среда и отдельные характеристики семейной среды оказывают специфическое воздействие на параметры когнитивной структуры личности. Эти параметры, согласно уровневой модели связи среды и способностей, представлены фиксируемыми показателями психометрического интеллекта и креативности. Отметим, что причинно-следственный ряд связи среды и способностей должен включать следующие звенья: 1) свойства среды, оказывающие воздействие; 2) способ воздействия свойства на внутреннюю когнитивную структуру; 3) внутренняя структура, которая подвергается воздействию; 4) связь внутренней структуры с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными типа психометрического интеллекта или креативности (Ушаков, Тихомирова, 2003).

Описание выборки

Для проведения настоящего исследования был выбран экспериментальный план с неэквивалентной контрольной группой. Деление выборки на экспериментальную и контрольную группы было обусловлено обогащением образовательного пространства с использованием инновационных технологий по экологии и музейной педагогике. В экспериментальную группу вошли 79 испытуемых от 4 лет 11 мес. до 6 лет 8 мес. – 32 мальчика и 47 девочек. Средний возраст – 5 лет 9 месяцев. Выборка родителей представлена 24 отцами и 60 матерями. Контрольную группу составили 76 испытуемых: в возрасте от 5 лет 1 мес. до 6 лет 7 мес. – 32 мальчика и 44 девочек. Средний возраст – 6 лет. Выборка родителей представлена 14 отцами и 40 матерями.

Организация исследования

Исследование проводилось в течение учебного года и включало в себя четыре этапа.

На *предварительном этапе* было получено согласие сотрудников окружных методических цент-

ров и родителей испытуемых на участие в экспериментальной программе. Кроме того, в результате анализа обогащенной образовательной среды были выделены независимые переменные. Использовались три критерия выделения:

1. По направленности на внешние побуждения и степени включенности ребенка в ситуацию: посещение спектаклей, театров («Театры»); посещение занятий, мероприятий с экологическим содержанием и события в рамках музейной педагогики («Экология»); участие в выставках детского творчества («Поделки»); участие в массовых мероприятиях – спортивных и игровых досугах, праздниках («Развлечения»).
2. По направленности на внутренние побуждения: участие в мероприятиях, в которых ожидается проявление собственной двигательной, творческой или познавательной инициативы («Двигательная и умственная инициатива»); участие в событиях, расширяющих представления об окружающем мире («Познание»); участие в мероприятиях, целью которых является воздействие на эмоции и чувства («Эмоции»).
3. По характеристике опыта взаимодействия с окружающим миром: опыт предметных взаимодействий «Практика»; опыт социальных взаимодействий («Социум»).

На *первом этапе* был определен начальный уровень развития интеллекта и креативности в обеих группах.

На *втором этапе* в течение учебного года (с сентября по май):

- осуществлялось экспериментальное воздействие;
- фиксировалось количество посещений испытуемыми различных мероприятий в экспериментальной группе;
- проводилось анкетирование родителей на предмет выделения независимых переменных семейной среды – 14 факторов воспитательного воздействия матерей и 14 – отцов.

На *третьем этапе* в обеих группах проводилась повторная диагностика уровня развития интеллекта и креативности испытуемых. В соответствии с положениями структурно-динамической теории Д. В. Ушакова определены зависимые переменные настоящего исследования: показатели уровня развития интеллекта и креативности, которые фиксировались при повторной диагностике; сдвиги по интеллекту и креативности (динамика).

Результаты исследования

Результаты исследования представлены в соответствии с этапами статистической обработки данных. Выявлены достоверные различия между показателями уровня креативного развития

у испытуемых экспериментальной и контрольной групп по показателю «разработанность» на 5% уровне значимости (U-критерий Манна–Уитни, $U = 2020,5$, $p < 0,001$). При повторном обследовании на 5% уровне значимости обнаружены достоверные различия между суммарными показателями креативности (t – критерий Стьюдента; $t = -2,565$, $p = 0,011$); выявлены различия по показателям «разработанность» (U-критерий Манна–Уитни; $U = 2266,5$, $p = 0,008$) и «оригинальность» (U-критерий Манна–Уитни; $U = 2117$, $p = 0,001$). Таким образом, испытуемые из экспериментальной группы продемонстрировали более высокие результаты, чем их сверстники из контрольной группы.

Следующим этапом исследования был поиск ответа на вопрос, есть ли связь между компонентами среды и показателями развития интеллекта и креативности. Обнаружены корреляционные связи между компонентами обогащения образовательной среды и уровнем развития креативности у испытуемых экспериментальной группы при повторной диагностике. Положительные связи были выявлены между параметрами среды и зависимыми переменными – суммарным показателем и показателями креативности: «гибкость», «оригинальность» и «разработанность». Результаты корреляционного исследования представлены в таблице 1.

Таким образом, высокий уровень креативности продемонстрировали испытуемые, которые чаще, чем их сверстники, посещали театральные постановки, участвовали в развлекательных мероприятиях, обеспечивающих получение положительных эмоций. Данные корреляционного анализа свидетельствуют о значимости опыта социальных взаимодействий для развития креативности.

Были выявлены значимые связи между компонентами образовательной среды и величинами сдвигов показателей креативного развития испы-

Таблица 1

Коэффициенты корреляции Спирмена между компонентами образовательной среды и показателями креативности ($p < 0,05$)

Компоненты среды	Общий суммарный балл ТТМ	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
«Театр»	0,34	0,24	0,36	0,26
«Развлечение»	0,23	Не обнаружено	0,26	Не обнаружено
«Познание»	0,31	Не обнаружено	Не обнаружено	Не обнаружено
«Эмоции»	0,33	0,24	0,36	0,26
«Социум»	0,35	0,24	0,38	0,29
«Поделки»	-0,22	Не обнаружено	-0,32	Не обнаружено

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Спирмена между компонентами среды и сдвигами тестовых показателей креативного развития испытуемых экспериментальной группы ($p < 0,05$; * $p < 0,01$)

Компоненты среды	Сдвиг Гибкость	Сдвиг Оригинальность	Сдвиг Разработанность	Сдвиг Название
«Театр»	0,301*	Не обнаружено	0,230	-0,231
«Поделки»	-0,275	Не обнаружено	Не обнаружено	0,259
«Развлечение»	Не обнаружено	Не обнаружено	Не обнаружено	-0,231
«Эмоции»	0,296*	Не обнаружено	0,227	-0,242
«Социум»	0,284	Не обнаружено	0,247	-0,257

туемых экспериментальной группы. Результаты представлены в таблице 2.

Особо отметим, что корреляционный анализ не позволяет сделать выводы о направленности причинно-следственной связи среды и способностей. В дальнейшем результаты настоящего исследования обрабатывались методом множественного регрессионного анализа, что позволило выявить несколько весомых предикторов уровня и динамики развития когнитивных функций.

Регрессионный анализ компонентов обогащенной среды показал, что предикторами уровня развития креативности являются: «опыт социальных взаимодействий» ($\beta = 0,346$), «эмоции» ($\beta = 0,312$), «театр» ($\beta = 0,303$). Предикторами динамики развития креативности являются: «развлечение» ($\beta = 0,437$), «экология» ($\beta = -0,325$), «опыт социальных взаимодействий» ($\beta = 0,170$), «эмоции» ($\beta = 0,139$). Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной образовательной среды относительно уровня и динамики развития креативности испытуемых представлены в таблицах 3 и 4.

Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной среды относительно динамики развития интеллекта испытуемых показывают, что значимость вычисленных коэффициентов недостаточно высока ($p > 0,05$). Таким образом, на динамику развития креативности влияет более широкий спектр средовых воздействий, чем на динамику развития интеллекта. В условиях обогащенной образовательной среды формируется высокий уровень креативности. Увеличение количества мероприятий экологической направленности вносит отрицательный вклад в динамику развития креативности. Опыт предметных взаимодействий положительно влияет на величину сдвига в показателях интеллекта, а опыт социальных взаимодействий – на величину сдвига в показателях креативности. Участие испытуемых в мероприятиях, которые затрагивают эмо-

Таблица 3
«Образовательные» предикторы уровня развития креативности

Компоненты среды	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (77)	p
«Театр»	0,303	0,109	0,69	0,247	2,79	0,007
«Эмоции»	0,312	0,108	0,65	0,224	2,88	0,005
«Социум»	0,346	0,107	0,77	0,239	3,24	0,002

Таблица 4
«Образовательные» предикторы динамики развития креативности

Компоненты среды	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (77)	p
«Развлечения»	0,437	0,184	1,70	0,717	2,38	0,02
«Экология»	-0,325	0,184	-1,67	0,944	-1,77	0,081
«Эмоции»	0,139	0,113	0,396	0,322	1,229	0,223
«Социум»	0,170	0,112	0,52	0,346	1,513	0,134

циональную сферу, способствуют росту креативности.

В качестве следующего этапа обработки данных проведен корреляционный и регрессионный анализ особенностей семейной среды как предикторов когнитивных способностей. Корреляционный анализ выявил наличие положительных связей между восемью факторами средового воздействия родителей экспериментальной группы. Воспитательные подходы матерей согласованы по тринадцати параметрам. Воспитательная позиция отцов менее согласована, диффузна.

Множественный регрессионный анализ позволил определить вклад факторов средового воздействия отцов в показатели динамики развития интеллекта и креативности. Результаты представлены в таблицах 5 и 6.

Следует отметить, что влияние воспитательного воздействия матерей оказывается менее существенным.

Сравнительный анализ воспитательных подходов матерей и отцов показал, что средовое воздействие каждого из родителей на развитие интеллекта и креативности детей следует рассматривать как самостоятельное в силу их различной направленности и содержания. В качестве иллюстрации на рисунке 1 представлен сравнительный анализ воспитательных подходов отцов и матерей относительно показателей динамики интеллекта.

Далее представлены результаты прямого пошагового регрессионного анализа, позволяющего определить качество вклада комплекса факторов обогащенной образовательной и семейной среды,

Таблица 5
«Семейные» предикторы динамики развития интеллекта

Факторы воспитательного воздействия	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (14)	p
Разрешение эмоционального самовыражения	0,440	0,204	1,16	0,539	2,16	0,049
Участие в семейных делах	0,549	0,171	1,29	0,401	3,22	0,006
Участие отца в играх и занятиях ребенка	0,576	0,203	1,29	0,454	2,84	0,013
Наличие запретов	0,449	0,202	0,90	0,402	2,23	0,043

Таблица 6
«Семейные» предикторы динамики развития креативности

Факторы воспитательного воздействия	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (16)	p
Участие отца в играх и занятиях ребенка	0,733	0,149	4,23	0,859	4,92	0,000
Участие ребенка в семейных делах	0,724	0,146	4,39	0,885	4,96	0,000

которые могут быть включены в уровневую модель средового влияния на развитие когнитивных функций. Проведение регрессионного анализа параметров среды, выделенных на основании признака «внутренняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,028$), «содержание опыта» ($R^2 = 0,019$) позволило констатировать чрезвычайно низкую степень детерминации интеллектуального развития фактором образовательной среды.

Регрессионный анализ параметров обогащенной среды, выделенных на основании признака «содержание опыта» ($R^2 = 0,120$), «внешняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,092$), «внутренняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,097$) позволил объяснить не более 12% уровня креативного развития детей. Результаты представлены в таблице 7.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что *интеллект менее подвержен средовому влиянию, чем креативность*. Анализ факторов воспитательного воздействия показал, что семейная среда (аспект межличностного взаимодействия) детерминирует развитие интеллекта и креативности в большей мере, чем компоненты обогащенной образовательной среды. Наибольшие значения имеют коэффициенты множественной детерми-

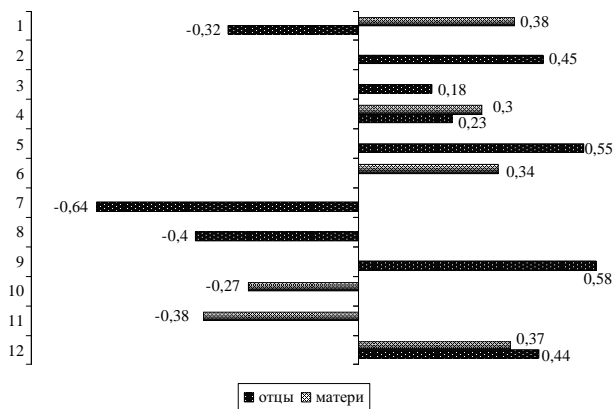


Рис. 1. Сравнительный анализ факторов средового воздействия отцов и матерей относительно динамики развития интеллекта (β)

1. Наличие/отсутствие требований к ребенку.
2. Наличие/отсутствие запретов поведения, действий ребенка.
3. Наличие/отсутствие наказаний за проступки ребенка.
4. Положительное/отрицательное отношение к исследовательской деятельности.
5. Степень участия ребенка в семейных делах.
6. Степень влияния взрослых на самооценку ребенка.
7. Удовлетворение/неудовлетворение потребностей и желаний ребенка.
8. Поощрение/отрицательное отношение к общению ребенка с ровесниками.
9. Степень участия взрослого в занятиях и играх ребенка.
10. Степень самостоятельности ребенка.
11. Социальная желательность, шкала лжи.
12. Степень эмоционального самовыражения ребенка.

нации динамики развития интеллекта и креативности, обусловленной факторами воспитательного воздействия отцов.

Выводы

1. Выделение двух аспектов социальной среды, детерминирующей изменения интеллекта и креативности, а именно предметно-информационного и межличностного взаимодействия, является продуктивным для анализа проблемы средового влияния на развитие способностей.
2. Наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет межличностное взаимодействие, складывающееся в семейной микросреде. Предметно-информационный аспект среды (обогащение образовательной среды) в большей степени влияет на показатели развития креативности. Его влияние на развитие интеллекта не обнаружено.
3. Влияние средового аспекта межличностного взаимодействия не может характеризоваться как однородное: паттерны воспитательного поведения матерей и отцов в группе сходных ситуаций следует рассматривать как самостоятельные в силу различной направленности и содержания их воздействия на показатели

Таблица 7
Результаты регрессионного анализа параметров среды (R^2)

Агент влияния	Коэффициенты множественной детерминации интеллекта		Коэффициенты множественной детерминации креативности	
	Уровень	Динамика	Уровень	Динамика
Обогащенная образовательная среда. Внешняя инициация деятельности.	Не обнаружено	Не обнаружено	0,09*	0,07*
Обогащенная образовательная среда. Внутренняя инициация деятельности.	Не обнаружено	0,03	0,10*	0,02
Обогащенная образовательная среда. Опыт взаимодействия.	Не обнаружено	0,02	0,12*	0,02
Семейная среда. Факторы воспитательного воздействия матерей.	0,39*	0,45*	0,23*	0,28*
Семейная среда. Факторы воспитательного воздействия отцов.	0,42*	0,74*	0,60*	0,79*

Примечание: * $p < 0,05$.

развития когнитивных функций. При этом наиболее существенное положительное влияние на динамику развития интеллекта и креативности оказывают паттерны воспитательного поведения отцов. Влияние воспитательного воздействия матерей оказывается менее существенным.

4. Активизация предметно-информационного аспекта среды – активное участие в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу и формирующей опыт социального взаимодействия – способствует изменению уровня развития креативности.
5. У испытуемых наблюдается явление интеллектуальной акселерации, которое заключается в неуклонном росте средних результатов решения тестов на интеллект независимо от типа образовательного учреждения и наличия обогащающих средовых воздействий.
6. Выявлены параметры социальной среды, которые не оказывают зачастую ожидаемого влияния на развитие интеллекта и креативности.

Литература

- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
- Сергиенко Е. А. Проблема психического развития: некоторые острые вопросы и пути их реше-

ния // Психологический журнал. Т. 11. № 1. 1990. С. 150–160.

Тихомирова Т. Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.

Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Flavell J. H. Development of children knowledge about the mental world // International Journal of Behavioral Development. 2000. 24 (1). P. 15–23.

Howe M. J. A. The Origins of Exceptional Abilities. Oxford, 1990.

Sternberg R. J. Intelligence applied. Orlando, 1986.

Sternberg R. J., Kaufman J. C. Human abilities // Annu. Rev. Psychol. 1998. 49. P. 479–502.

Storfer M. D. Intelligence and giftedness the contribution of heredity and early environment. San Francisco–Oxford, 1990.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Е. В. Волкова (Москва)

Постановка проблемы

В настоящее время как в нашей стране, так и за рубежом достаточно много исследований посвящено изучению творческих способностей. Они касаются разных аспектов этого вопроса: связи креативности с личностными особенностями (А. Олах, Ф. Д. Хоровитц, О. Байер, К. Тейлор и др.), с интеллектом (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, А. Я. Пономарев и др.), с гендерными различиями (Канатов, Н. В. Гаврюшкина и др.).

При определении уровня креативности многие исследователи опираются на такие показатели, как «беглость», «гибкость», «оригинальность», «разработанность», «абстрактность названий», «сопротивление замыканию». Однако у нас возникло сомнение, действительно ли данные показатели отражают реальный уровень творческих способностей и можно ли, опираясь на них, сравнивать выборки испытуемых между собой? Поскольку в нашем исследовании в качестве диагностического инструментария использовался тест Е. Торренса, то данный вопрос можно переформулировать более конкретно: «Что мы в реальности измеряем тестом Торренса?»

Описание выборки

Исследование проводилось с 2002 по 2006 г. среди студентов второго курса химического факультета УрГУ им. А. М. Горького (294 чел., из них 175 девушек и 114 юношей) и психологического факультета (30 девушек)¹, а также на 60 детях старшего дошкольного возраста (30 мальчиков и 30 девочек)². Все экспериментальные данные собирались в один и тот же временной период (в марте).

Как известно, полный тест Торренса (Torrance Test of Creative Thinking) состоит из 12 субтестов, объединенных в три батареи – вербальную,

образную и звуковую, диагностирующие соответственно вербальную креативность (ВК), невербальную креативность (НК) и словесно-звуковую креативность.

Существуют различные варианты адаптации данной методики к российской выборке. В нашем исследовании мы опирались на вариант теста, созданный Институтом практической психологии «ИМАТОН», включающий две батареи – вербальную и образную. В процессе обработки полученных данных ответы испытуемого оценивались по следующим параметрам: «беглость», «гибкость», «оригинальность», «разработанность», «абстрактность названий» и «сопротивление замыканию».

Параметр «беглость» раскрывает способность человека генерировать большое количество осмысленных идей.

Параметр «гибкость» отражает способность применять различные стратегии при решении проблем, умение рассматривать имеющуюся информацию под различными углами зрения.

Параметр «оригинальность» оценивает способность придумывать необычные уникальные ответы, требующие творческой силы. Концепция «творческой силы», в понимании Дж. Гилфорда и Е. Торренса, состоит в том, что очевидные, часто встречающиеся ответы (более чем у 5% испытуемых), не требуют большого умственного напряжения при их создании и оцениваются в 0 баллов. Для каждого субтеста приводятся списки ответов на 0 баллов, 1 балл (2–4,99%), 2 балла (менее чем у 2% испытуемых).

Параметр «разработанность» отражает способность детально разрабатывать возникшие идеи.

Параметр «абстрактность названия» позволяет определить уровень понимания сути проблемы, способность трансформировать образную информацию в словесную форму.

Показатель «сопротивление замыканию» отражает способность не следовать стереотипам и дли-

¹ Экспериментальные данные Ю. Клепаловой.

² Экспериментальные данные Н. Сероштановой.

тельное время оставаться открытым для разнообразной поступающей информации при решении проблем.

Результаты исследования

Следуя предостережению В. Н. Дружинина о том, что влияние характеристик группы, в которой получены нормы, очень велико, и перенос норм с выборки стандартизации на другую выборку дает ошибки, мы разработали *стандартные нормы* для выборки студентов-химиков второго курса. При подсчете среднеарифметических значений (M) и стандартного отклонения (σ) показателей креативности было установлено, что нормы стандартизации различаются не только у студентов разных факультетов, но и внутри выборки – у юношей и девушек одного факультета. Показатели вербальной и невербальной креативности у студентов-психологов выше, чем у химиков. Вместе с тем реальные достижения выше у студентов химического факультета (победы во всероссийских олимпиадах, участие в научно-исследовательских грантах, статьи, как в отечественных, так и зарубежных изданиях, именные стипендии разного уровня и т. д.).

Значимые различия между юношами и девушками химического факультета были выявлены только по показателям невербальной оригинальности и невербальной разработанности. Причем у девушек выше показатель невербальной разработанности, а у юношей – невербальной оригинальности. Анализируя тенденции различий, можно отметить, что у девушек выше такие показатели, как «вербальная беглость», «вербальная гибкость», «невербальная беглость», «разработанность», «абстрактность названия», у юношей – «вербальная» и «невербальная оригинальность».

Аналогичную специфику выполнения теста Торренса мы обнаружили при исследовании гендерных различий в структуре творческих способностей детей старшего дошкольного возраста¹: по общему показателю невербальной креативности между мальчиками и девочками отсутствуют значимые различия. Достоверные различия были выявлены только по параметру «оригинальность»: мальчики оригинальнее девочек. Однако если рассматривать средние значения по показателям, можно увидеть и другие тенденции: мальчики превосходят девочек по параметрам «оригинальность» и «беглость», а девочки превосходят мальчиков по параметрам «разработанность», «абстрактность» и «сопротивление замыканию».

Как видно, четыре параметра, по которым не было обнаружено достоверных различий между мальчиками и девочками, не затрагивают содержания рисунков: «беглость» касается количества рисунков, «разработанность» – количества деталей

в каждом отдельном рисунке, «абстрактность названия» отражает уровень развития вербальных способностей, «сопротивление замыканию» – показатель завершенности/незавершенности стимульной фигуры. В то же время параметр «оригинальность» непосредственно связан с содержанием рисунков.

Е. Туник в первом субтесте «Создание рисунка» выделяет следующие неоригинальные рисунки: дерево, капля, лицо или фигура человека, озеро (водоем), поляна, солнце, туловище зверя, яйцо. На нашей выборке были получены несколько иные результаты. Часто встречающиеся ответы у мальчиков – солнце и воздушный шарик, у девочек – яйцо, груша, туловище зверя. При этом ответы одной гендерной группы практически не встречались у другой. Различия выявлены и в рисунках людей. На рисунках мальчиков с одинаковой частотой встречаются как мальчики, так и девочки, изображаются семейные пары. Девочки в большинстве случаев рисуют только девочек.

Наиболее часто встречающиеся у мальчиков категории ответов во втором субтесте «Незаконченные фигуры» – фрукты (1-я фигура), оружие, человек, бытовые предметы (2-я фигура), машины (3-я фигура), оружие (4-я фигура), машины (5-я фигура), оружие (6-я фигура), велосипед (7-я фигура), машины (8-я фигура), гора (9-я фигура), клюв птицы (10-я фигура). У девочек наиболее частые ответы по этому субтесту – цветок, губы (1-я фигура), домашнее хозяйство (2-я фигура), еда (3-я фигура), очки, шторм (4-я фигура), губы (5-я фигура), птица (6-я фигура), домашнее хозяйство (7-я фигура), одежда (8-я фигура), одежда (9-я фигура).

Полученные нами результаты указывают на значительные различия в содержании рисунков у разных гендерных групп: у мальчиков преобладающие категории – машины и оружие, у девочек – одежда и предметы домашнего хозяйства. Следовательно, то, что оригинально для девочек, может быть совсем неоригинальным для мальчиков, и наоборот.

Еще более интересные результаты качественного анализа рисунков невербальной батареи Торренса были получены на выборке студентов-химиков: во-первых, мы еще раз убедились в необходимости разработки специфичных для юношей и девушек списков банальных ответов, которые отличаются от списка ответов для всей выборки; во-вторых, достаточно часто здесь встречаются химические образы – химическая посуда (пробирки, колбы, воронки, мерные цилиндры, осушители), химические формулы и знаки, графики химических процессов (цикл Карно), гальванические элементы, электролиз и т. п. В частности, нас особенно заинтересовало, чем же отличаются студенты, нарисовавшие и не нарисовавшие химические образы.

¹ По данным Н. Сероштановой.

На основе качественного анализа были разработаны списки часто встречающихся ответов с учетом гендерной специфики появления того или иного образа в невербальной батарее Е. Торренса. Проверка надежности полученных списков ответов осуществлялась на основе математико-статистического анализа таблиц сопряженности переменных с номинальной шкалой (χ^2 Tests, Lambda, Goodman and Kruskal tau, Uncertainty Coefficient). Установлено, что многие образы невербальной батареи Торренса значимо связаны с полом испытуемого.

Так, если образ животного или цветка в субтесте «Создание рисунка» для девушек является банальным, то для юношей такой ответ является уникальным и требует, согласно Торренсу, творческой силы. Образ дупла, дыры для юношей в данном субтесте является обычным, у девушек он вообще не встречается.

Для девушек в субтесте «Незаконченные фигуры» к типичным ответам относятся¹: лицо (1-я фигура); дом (2-я фигура); фрукты, мячи, глаза, облака, ветки, бытовая техника, животные (3-я фигура); посуда, орнамент (4-я фигура); лицо, качели (4-я фигура); посуда, цветок, звезда, птицы, животные (6-я фигура); очки (7-я фигура); деревья, платье, животное (8-я фигура); шляпа (9-я фигура); человек, рука (10-я фигура).

Для юношей типичными ответами данного субтеста являются: брови (1-я фигура); техника, антенна, виселица (2-я фигура); человек, техника, графики (цикл Карно), волны, цилиндры (3-я фигура); глаза, очки (4-я фигура); график, яма (5-я фигура); насекомые (6-я фигура); слесарные инструменты, крючок (7-я фигура); щит, ядерный взрыв, карандаш (8-я фигура); знаки (9-я фигура); знаки, рыба (10-я фигура).

В чем же источник таких различий? Они могут быть либо биологически, либо социально обусловлены. Обратим внимание на имеющиеся исследования по этому поводу. Так, Ш. Берн отмечает, что от родителей, детей, учителей, средств массовой информации ребенок узнает о поведении, которое расценивается обществом как соответствующее тому или иному полу. Эксперименты показывают, что чтение книг, в содержании которых прослеживается половая стереотипизация, приводит к увеличению доли полоти-пичного поведения. В книгах женщины изображаются исключительно в роли хранительниц домашнего очага, тогда как мужчинам предоставлены все возможности. Эти истории внушают детям, что мир, за исключением воспитания детей, принадлежит мужчинам, в то время как женщины играют в нем подчиненную роль (Берн, 2001).

¹ Мы не приводим списки в полном объеме, а только указываем различия ответов между юношами и девушками.

Анализ иллюстраций детских книг, проведенный Краб и Билавски, показал, что персонажи женского пола в основном изображаются с предметами, относящимися к домашнему хозяйству (кухонная утварь, метлы и т. д.). Мужчины чаще изображены с предметами труда, используемыми для работы вне дома.

Контент-анализ рекламных роликов позволил выявить, что в подавляющем большинстве рекламных роликов с участием женщин представляются товары для дома, а диапазон занятий для мужчин в этих роликах в три раза шире, чем для женщин.

Если зайти в магазин, то можно сразу обратить внимание, что большинство игрушек предназначены либо для мальчиков, либо для девочек. Игрушки для девочек по смыслу связаны с уходом за собой (игрушечная косметика), заботой о ребенке (куклы-малышки), с домашними делами (игрушечные пылесосы, плиты, посуда). Игрушки для мальчиков – транспортные средства, мячи, оружие и строительные игры. По статистике, взрослые покупают детям больше игрушек, типичных для пола ребенка.

Исследования Сидорович и Лани показали, что детские предпочтения начинают формироваться очень рано под руководством взрослых. Даже если родители и родственники умышленно не предлагают мальчикам и девочкам типичные для их пола игрушки, предпочтения у детей могут сформироваться в процессе социализации и без их участия. Как только ребенок окончательно относит себя к мужскому или женскому полу и замечает, что мужчины и женщины отдают предпочтение разным вещам и занятиям, он начинает подражать моделям одного с ним пола.

Для проверки гипотезы, что именно социальная среда, в частности игрушки, с которыми играет ребенок, обуславливают содержание рисунков у детей, с родителями детей старшего дошкольного возраста было проведено интервью, в ходе которого выяснялось, какие игрушки есть у ребенка, и какими он предпочитает играть. Были выявлены явные различия между мальчиками и девочками. У 100% мальчиков в состав их игрушек входят машинки, оружие (пистолеты, автоматы), танки, военные самолеты, корабли, солдатики. У большинства мальчиков (70%) есть конструктор и роботы. У девочек преобладающими игрушками являются куклы и принадлежности для них: посуда, одежда, кровати и т. д. В отличие от мальчиков, в выборке девочек машинки имели только те, у которых были братья (10%). Мягкие игрушки есть как у мальчиков, так и у девочек. Как видно, такие же различия ярко проявляются и в рисунках детей.

Рисунки детей показывают, что девочки преимущественно изображают девочек, а мальчики рисуют и мальчиков, и девочек. При этом не выявлена связь содержания рисунков детей с составом

их семьи – полной или неполной. Возможно, причина различий кроется в более широком окружении. Ребенок, посещающий детский сад, оказывается в окружении женщин: воспитатели, нянечки, медсестра и так далее. Для девочек – это совпадающая с ними гендерная группа, а для мальчиков – нет. Вероятно, поэтому мальчики рисуют представителей обеих гендерных групп.

Если обратиться к рисункам студентов, то тут иная закономерность – девушки изображают и пары, и девушек, в то время как юноши – либо мужчин (воина, рыцаря, алкоголика, висельника и т. д.), либо части женского тела.

Таким образом, можно сделать вывод, что хотя данные, полученные на основе теста Торренса, выявили большую оригинальность мальчиков и юношей, по сравнению с девочками и девушками, вместе с тем содержание рисунков свидетельствует о том, что сам феномен оригинальности по-разному представлен в этих выборках. То, что оригинально для представителей одной гендерной группы, может быть совсем неоригинально для представителей другой гендерной группы. Так же можно отметить, что девушки находятся под сильным давлением социальной среды, общества, которое существенно сужает круг возможностей для женщин.

Данное предположение подтверждает и анализ гендерных особенностей структуры творческих способностей. Если для мальчиков и юношей ключевым показателем творческих способностей является «разработанность» (корреляция со всеми другими параметрами), то для девушек – «сопротивление замыканию». Сравнивая структуру творческих способностей у девочек и девушек, можно увидеть, что в младшем дошкольном возрасте показатель «сопротивление замыканию» является независимым фактором, но в возрасте 18–19 лет он теснейшим образом связан со всеми другими показателями невербальной креативности. Следовательно, можно полагать, что с возрастом степень давления социальной среды на женщину увеличивается.

Следующий момент, который нас особо заинтересовал: почему не у всех студентов-химиков в ответах мы обнаруживаем химические образы? Чем это можно объяснить: способностью противостоять давлению среды, или за этим скрыты иные причины? Чем отличаются студенты, отобразившие и не отобразившие химическую форму движения материи?

Для того чтобы исключить случайность появления химического образа в ответе, мы разделили выборку на две группы: в первую вошли студенты, нарисовавшие два и более образа, во вторую – все остальные.

Статистический анализ показал отсутствие достоверных различий между этими группами по показателям: (а) успеваемость по математике,

физике; (б) уровень интеллектуального развития (по тесту ТИПС: «вычисления», «лексика», «эрудиция», «зрительная логика», «абстрактная логика», «внимание», «общий балл»; по тесту Равена и тесту Д. Векслера – искл. 3 арифметический субтест); (в) творческие способности (по тесту Е. Торренса); (г) показатели теста Кадырова («активность», «воображение», «самоорганизация», «воля», «общий показатель второй сигнальной системы»); (д) характеристики моторной и интеллектуальных сфер, по методике ОФДСИ В. М. Русалова («эргичность», «пластичность», «скорость», «активность», «эмоциональность»); (е) объем кратковременной слуховой памяти (методика «10 слов») и т. д.

Наибольшее число достоверных различий было выявлено именно по показателям химических способностей: успеваемости по химии; простым, сложным и сложнейшим химическим дифференцировкам; объему сохранения химической информации в памяти (модифицированная методика «10 слов»); химической интуиции (тест Лидина и Андреевой); субъективных оценок химических способностей («химическая память», «химическое мышление», «химический язык», «способность решать химические задачи»); интереса к химии («карта интересов»); по показателям теста Great chemists (способность различать физические и химические явления, выявлять окислительно-восстановительные свойства, прогнозировать направление химического процесса в зависимости от изменения внешних условий).

По методике оценки личностных особенностей были выявлены более высокие показатели по фактору Р. Кеттела «G» («развитое чувство ответственности», «обязательность» и «добросовестность», «точность» и «аккуратность в делах», «хороший самоконтроль») и менее высокие – по фактору «F» («большая надежность», «серьезность отношения к жизни и к работе»). Полученные данные находят свое подтверждение в биографических очерках «Великие химики» К. Манолова, и в книге «Химики о себе». По тесту В. М. Русалова были выявлены различия по показателям эргичности, скорости, эмоциональности в коммуникативной сфере.

Интересным является и тот факт, что студенты, изобразившие формулы органических веществ, впоследствии выбрали кафедру органической химии; изобразившие графики процессов – кафедру физической химии; изобразившие химическую посуду – аналитическую химию.

Мы предположили, что причиной появления химических рисунков в невербальных субтестах Торренса является более высокая степень дифференцированности когнитивных структур репрезентации химических знаний, являющихся носителем химических способностей. Данные

однофакторного дисперсионного анализа подтвердили наше предположение о наличии связи между временем наиболее сложных дифференцировок (химический пасьянс и окислительно-восстановительный процесс – не окислительно-восстановительный процесс) и числом химических образов. Аналогичные результаты были получены и при разделении студентов на группы лучше и хуже успевающих.

Следует особо подчеркнуть тот момент, что дисперсионная связь была выявлена между числом химических образов и временем самых сложных химических дифференцировок: чем более тонко дифференцированы когнитивные структуры, тем больше вероятность появления химических образов. Возможно, именно этот факт лежит в основе действия механизма подсказки или возникновения гипотезы в условиях творческого процесса. Происходит своего рода «настройка» когнитивных репрезентативных структур на подсказку, как настраивают инструменты, голос, ориентируясь на камертон. Тонко дифференцированные структуры имеют возможность образовывать большее разнообразие новых временных связей, необычных комбинаций, и вероятность образования интегративной структуры, наиболее точно соответствующей по инвариантным признакам исследуемому объекту, возрастает. Происходит то, что мы называем «внезапное озарение», «инсайт», совпадение внешних условий мышления и его результа-

тов с когнитивными репрезентативными структурами, отражающими релевантные свойства объекта.

Выводы

Итак, что же в реальности мы «измеряем» тестом Е. Торренса? Фактически тест Торренса работает как проективная методика, в которой отображается внутренний мир испытуемого, культурно-обусловленные операциональные механизмы мышления.

Одним из самых уязвимых моментов данной методики является механический способ оценки оригинальности: чем реже встречаются ответы, тем более они оригинальные. Известно, что такие «оригинальные» ответы часто вовсе не являются творческими. В настоящем исследовании было выявлено: чем больше химических образов у студентов в ответах, тем выше их реальные достижения в области химии. В исследованиях М. Е. Каневской установлено, что художественно одаренные дети, уже проявившие себя в литературе и написавшие сочинения, высоко оцененные экспертами, показывали невысокие результаты по методикам Торренса. Таким образом, опираясь на методику Торренса, нецелесообразно оценивать и тем более сравнивать творческие возможности испытуемых. Суть творческого мышления состоит не в том, чтобы думать бегло, гибко, оригинально, «думать около», а в том, чтобы «думать вглубь».

РОЛЬ СИТУАТИВНОГО ЛИДЕРА В РЕШЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

А. Н. Воронин (Москва)

Концепции лидерства в психологии

Феномен лидерства достаточно хорошо изучен в рамках такого направления, как динамика организационного поведения (пример – концепции лидерских черт, групповой теории лидерства, обмена – модели вертикального двойного соединения и модели обмена между лидером и членом группы). Широкое признание приобрела ситуационная концепция эффективного лидерства Ф. Фидлера (Fiedler, 1974), получившая многочисленные эмпирические подтверждения. В психологии утвердился также взгляд на лидера как человека, обладающего определенными способностями. Достаточно вспомнить харизматические концепции лидерства, концепции преобразующего лидерства. Синтетической является концепция «заменителей» и «нейтрализаторов» лидерства Керра и Джермиера (Kerr, Jermier, 1977; Howell, Dorfman, Kerr, 1986), определяющая влия-

ние на лидерство таких факторов, как особенности подчиненных, выполняемого задания, организации.

Теоретические основания исследования

Исследуя проблему лидерства, мы опирались на положения концепции интеллектуальной деятельности (ИД), реализуемой в ходе группового решения (Воронин, 2004). Ее основные идеи сводятся к следующему:

1. Интеллектуальная деятельность в большинстве случаев – внешняя деятельность (возможный вариант внутренней ИД в данном исследовании не рассматривается).
2. Интеллектуальная деятельность разворачивается, как правило, между двумя и более (как возможный вариант – «„Я“ в прошлом», «„Я“ сейчас», «виртуальный другой»)

формальными и неформальными ее участниками.

3. Интеллектуальная деятельность разворачивается только в специально организованных ситуациях и/или условиях: тестирования (измерения уровня интеллекта), обучения (изменения уровня знаний, метазнаний, умений, освоения действий и т.д.), решения профессиональных проблем. В других случаях всегда требуются дополнительные указания на использование человеком своего интеллекта и креативности.
4. Интеллектуальная деятельность разворачивается при решении специальных задач, требующих проявления интеллекта и/или креативности, которые и определяют деятельность как интеллектуальную.
5. Любое проявление интеллекта и креативности сопровождается феноменом преодоления интеллектуальной несостоятельности.
6. Успешность/неуспешность преодоления интеллектуальной несостоятельности приводит к повышению и/или понижению уровня различных видов интеллекта и креативности.
8. Инициирование совместной интеллектуальной деятельности (декларируемая цель и требования окружающей среды) осуществляется одним и/или несколькими участниками.
9. Завершение совместной интеллектуальной деятельности осуществляется в соответствии с достижением цели инициатором.
10. Распределение ролей (этапов) интеллектуальной деятельности между ее участниками, как правило, ситуативное, либо осуществляется в соответствии с общей целью, декларируемой инициатором.

Наиболее существенной характеристикой совместной интеллектуальной деятельности, на наш взгляд, является ее модификация в зависимости от характера межличностных отношений. В свою очередь, характер взаимоотношений между участниками совместной деятельности (решения задачи или проблемы) определяется особенностями распределения функций и ролевого взаимодействия. В случае доминирования одного из участников взаимодействия, именно он определяет начало, конец и темп интеракций, состав и чередование этапов интеллектуальной деятельности. В условиях тотального социального контроля вся процедура взаимодействия формально определена и не допускает отклонений. В случае конвенций между участниками инициатива в реализации интеллектуальной деятельности может быть ситуативна и в большей степени зависеть от личностных особенностей участников.

Можно указать наиболее типичные *социальные роли*, принимаемые участниками интеллектуальной деятельности и традиционно выделяемые при групповом решении задач.

М. Г. Ярошевский предлагает различать три ролевые системы научного сообщества: научные роли (коррелируют с сообществом) – «лидер», «эрудит», «генератор идей», «критик» и др.; научно-организационные роли (коррелируют с коллективом) – «руководитель», «исполнитель»; научно-административные роли (коррелируют с учреждением) – «администратор», «сотрудник» (Ярошевский, 1985). «Творческой единицей» можно считать триаду «эрудит–генератор идей–критик».

Ч. М. Гаджиев, описывая процесс коллективного изобретательства, выделяет следующие роли в творческом коллективе: «изыскатели задач» (осуществляют активный поиск и выявление задач); «активаторы» (поддерживают необходимый уровень активности участников совместного решения); «генераторы» (высказывают нетривиальные мысли); «резонаторы» (помогают восприятию людей другими участниками совместного решения); «критики» (занимаются переработкой и отбором идей) (Гаджиев, 1983). Типовым звеном любого творческого коллектива является триада «активатор–генератор–резонатор».

Т. Лири выделяет следующие роли: «козел отпущения», «невинный», «скрупулезный», предполагая связь принятой роли с предрасположенностью к тем или иным клиническим проявлениям (Leary, 1957).

К. Бене описал функции, выполняемые участниками группового решения в соответствии с процессами регуляции групповой динамики: «поощряющий», «иницирующий», «активизирующий» (Bene, 1948).

Цель нашего исследования – выявление лидеров в совместной интеллектуальной деятельности в связи с их личностными особенностями и выполняемыми социальными ролями. Одной их основных задач являлось изучение *интеллектуальных и личностных характеристик наиболее эффективных лидеров* при решении групповых задач в реально функционирующих организациях.

Теоретически можно предположить несколько вариантов операционализации лидера, исходя из структуры совместной интеллектуальной деятельности. Совместная деятельность участников интеллектуального взаимодействия предполагает одновременное или параллельное развертывание их мыслительных деятельностей, нахождение общих компонентов, либо компонентов, чье функционирование синхронизировано или чередуется в ходе мыслительного процесса. «Строго говоря, любая индивидуальная деятельность является составной частью деятельности совместной» (Ломов, 1981, С. 232).

Фактором, объединяющим людей в совместную деятельность и направляющим ее, является общая цель, которая может быть как исходно заданной и стабильной, так и определяться ситу-

ацией взаимодействия. Личностный аспект совместной деятельности скорее исключает полное совпадение целей всех участников совместной деятельности с общей целью, которая чаще всего выступает как декларируемая. Общая цель определяет спецификацию задач каждого из участников совместной деятельности и, следовательно, те конкретные действия, которые должен выполнить каждый из них. Разделение на фрагменты совместной интеллектуальной деятельности может быть достаточно разнообразным и не носить четко очерченного характера. Сформулированная общая цель (часто декларируемая) может предполагать выполнение каждым из участников некоторой роли (но часто роли каждый из участников выбирает и принимает сам). Схематично это можно представить следующим образом (см. таблицу 1).

Гипотезы исследования

Можно предположить, что ситуативный лидер при решении интеллектуальных задач – это участник, выполняющий роль «инициатора» на том или ином этапе интеллектуальной деятельности по ходу решения групповой задачи. Однако специфика изучаемой интеллектуальной деятельности команды профессионалов требует выдвижения еще как минимум двух дополнительных гипотез.

Первая гипотеза: лидером становится наиболее «интеллектуальный» член команды. Именно он в силу своего интеллекта быстрее других понимает суть происходящего, и именно он направляет деятельность группы в целом.

Вторая гипотеза: многие задачи требуют для своего решения появления креативности, либо воспринимаются как креативные. Исходя из этого, лидером становится автор «ключевой» идеи, позволяющей решить поставленную задачу.

Регистрация процесса группового решения интеллектуальных задач и сопоставление полученных результатов с особенностями компетенций

Таблица 1
Участники совместной интеллектуальной деятельности

Этапы совместной интеллектуальной деятельности	1-й участник	2-й участник	...	n-й участник
Инициирование деятельности	–	Инициатор	...	Информатор
Определение цели	Эксперт	Генератор	...	
Формулирование задач	–	Генератор	...	–
Поиск решения	Совершенствователь		...	Критик
Другие этапы
Завершение деятельности	–	Инициатор	...	Критик

участников и данными диагностики особенностей их интеллекта и креативности должны подтвердить/опровергнуть выдвинутые гипотезы.

Организация исследования

Исходя из задач и гипотезы исследования, были выделены основные *группы переменных*:

1. Личностные особенности участников группового решения.
2. Различные типы интеллектуальных задач и оценка правильности и эффективности их решения.
3. Условия «окружающей» среды, определяющие ситуацию группового решения.

На основании известных классификаций задач (Ю. Козелецкий, Г. Саймон, И. И. Ильясов, В. Н. Дружинин), с учетом специфики функционирования современных организаций и решения задач их менеджерами в нашем исследовании мы использовали следующую типологию задач (см. таблицу 2).

Выбранная типология задач предполагает учет не только специфики самих интеллектуальных задач, но и ситуации, в которой они решаются. Ситуация решения той или иной практической задачи опирается на характеристики окружающей среды. Используя два параметра для схематичного описания окружающей среды – степень стабильности и гомогенности – можно теоретически представить *типы изменений ситуации*, порождающих феномен когнитивного диссонанса. Ситуация гомогенности и стабильности не требует проявления интеллекта и креативности, а усвоенные ранее способы действия позволяют человеку действовать вполне успешно. По мере нарастания неоднородности требуется все большее использование интеллекта (репродуктивного ин-

Таблица 2
Типология задач

Простые задачи Задачи, возникающие как следствие некомпетентности	Сложные задачи Задачи, возникающие вследствие изменений окружающей среды и требующие для решения комплексных знаний и совместных действий различных специалистов
Определенные задачи Определено искомое (цель, способ, условия...) Освоение и внедрение инноваций	Неопределенные задачи Общее ухудшение ситуации. Попытки выхода из ситуации посредством минимизации убытков
Статические задачи Задачи в стабильной окружающей среде	Динамические задачи Задачи в изменяющейся окружающей среде. Задачи с элементами автоматического регулирования
Однородные задачи Компоненты задачи однородны	Многоплановые задачи Компоненты задачи многообразны и многоплановы

теллекта), позволяющего вскрывать скрытые существенные закономерности окружающей среды, но когнитивный диссонанс в данном случае не возникает, так как известны основные способы получения нового знания об окружающей среде. Изменение гомогенности среды либо не воспринимается, так как основные закономерности продолжают действовать, либо такой ситуации не существует. Таким образом, мы имеем дело с тремя состояниями окружающей среды: 1) среда гомогенная и стабильная; 2) среда неоднородная и стабильная; 3) среда неоднородная и нестабильная и, соответственно, с четырьмя типами ситуаций – переходами из одного состояния в другое. При этом два перехода упрощают ситуацию, а два – усложняют ее. Существенным образом дополнить картину реального влияния окружающей среды на характер интеллектуальной деятельности можно, введя еще одно измерение – информационный дефицит или избыточность для решения предложенной задачи. Указанные ситуации требуют системных проявлений интеллекта и креативности, описываемых в терминах особенностей практического интеллекта (зачастую, без четких дефиниций): «лапидарность», «схематизм», «системность», «многогранность», «шаблонность», «обстоятельность», «оперативность», «перфекционизм», «толерантность к неопределенности» и т. д. Проявления и востребованность интеллекта и креативности схематично представлены на следующей схеме (рисунок 1).

Общий подход к *дизайну* эмпирических исследований включает реализацию ряда условий:

- выявление реально стоящих перед руководством организации или подразделения проблем;
- классификация интеллектуальных задач, определяющих проблему;
- организация ситуаций, способствующей решению проблемы (деловая игра, совещание-конференция, тренинг, ситуационное тестирование и т. д.);
- фиксация хода совместного решения интеллектуальных задач и характера распределения ролей между участниками;
- ассесмент интеллектуальных и личностных свойств;
- сопоставление эффективности решения различных задач с личностными и интеллектуальными особенностями менеджеров и выполняемыми ими ролями по ходу группового решения задач.

Эмпирические исследования по данной тематике проводились в течение нескольких лет в разных организациях с персоналом различного уровня (в основном в качестве испытуемых выступали менеджеры среднего и выше среднего уровня).

Основные результаты этих исследований представлены в ряде работ (Воронин, 1996, 2004; Во-

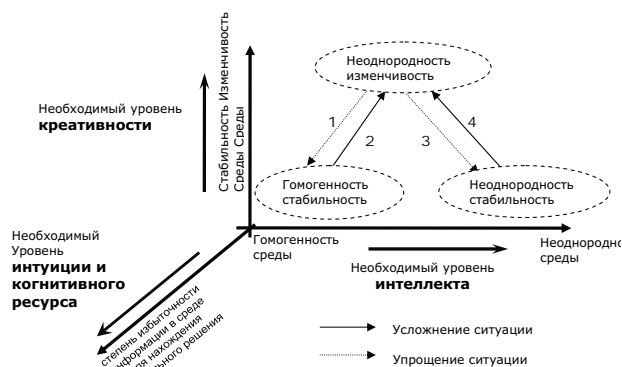


Рис. 1. Востребованность интеллекта и креативности в совместной интеллектуальной деятельности

ронин, Габриелян, 1999, 2000; Воронин, Сыровацкая, 2001; Орлов, 2001, 2003; Комков, 2004, 2005). Изучение лидерства не являлось основной целью этих исследований, но полученный в них эмпирический материал, рассмотренный с позиций концепции совместной интеллектуальной деятельности, позволяет ответить на поставленные в данной работе вопросы.

Результаты исследования

Как и предполагалось, ситуативный лидер при решении интеллектуальных задач – это участник, выполняющий роль инициатора на большинстве этапов группового решения проблемы. При этом в большинстве кейсов картина происходящего была двоякой. В одних случаях лидер определялся достаточно просто и очевидно – по относительно количеству принятых им ролей на разных этапах совместной деятельности. В других случаях явного лидера-инициатора не было. Дополнительный анализ характеристик лидеров-инициаторов показал, что такого типа лидеры появляются тогда, когда предлагаемая задача является для них знакомой, либо выступает как соответствующая их профессиональной компетенции. Продолжительность процесса решения задачи и степень уверенности в его правильности при наличии лидера-инициатора зависит от его гипертимности, демонстративности и стремления к лидерству (основное время при групповом решении тратится на убеждение членов группы в правильности выбранного пути).

В случаях отсутствия участника, в чью компетенцию входит предложенная задача, успешность решения зависит от уровня интеллекта наиболее интеллектуального участника при решении интеллектуальных задач и от максимальных значений уровня креативности и интеллекта участников группы при решении «креативных» задач. Выявленные закономерности представлены в таблице 3, демонстрирующей, какими характеристиками должен обладать интеллектуальный лидер для успешного решения разного типа задач.

Таблица 3

Характеристики лидера в зависимости от типа решаемых задач

Простые задачи Средний уровень интеллекта	Сложные задачи Высокий уровень интеллекта
Определенные задачи Нет значимых различий	Неопределенные Высокий уровень креативности Интуиция как личностное свойство
Статические задачи Нет значимых различий	Динамические задачи Интуиция как личностное свойство Высокий когнитивный ресурс Высокий уровень креативности
Однородные задачи Соответствие типа интеллекта и типа материала, на котором представлена задача	Многоплановые задачи Интуиция как личностное свойство Высокий уровень интеллекта

Выводы

Наиболее интересным в выявленных закономерностях является то, что существуют задачи, успешно решаемые всеми группами, независимо от выявленного уровня интеллекта участников и их личностных особенностей. Возможно, что такие закономерности получены в исследуемых выборках людей, имеющих высшее образование и интеллект не ниже среднего без существенных личностных девиаций. Другим, не менее интересным фактом является то, что простые задачи эффективнее решаются при наличии лидера со средним интеллектом. Вероятно, это связано с тем, что решение находится без разворачивания совместной интеллектуальной деятельности, а «инициированный» групповой процесс требует своего завершения и начинает опираться на второстепенные (часто неверные) идеи решения задачи.

Литература

Воронин А. Н. Российские предприниматели как наемные работники: психологические аспекты проблемы // Управление персоналом. 1996. № 10 (4).

Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М., 2004.

Воронин А. Н., Габриелян Н. А. Социально-психологический тренинг как метод исследования личностных особенностей // Психологическое обозрение. 1996. № 2 (3).

Воронин А. Н., Габриелян Н. А. Интеллект как модератор проявления личностных особенностей в ситуациях группового взаимодействия // Интеллект и творчество. М., 1999.

Воронин А. Н., Габриелян Н. А. Интеллект и креативность в условиях группового взаимодействия // Проблемы психологии развития / Под ред. Е. Е. Кравцовой, В. Ф. Спиридонова. М., 2000. С. 288–296.

Гаджиев Ч. М. Организация коллективного изобретательства // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я. А. Пономарева. М., 1983. С. 266–279.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. М., 1997.

Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. М., 1992.

Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979.

Комков А. С. Интеллект и достижения в профессиональной деятельности // Управление персоналом. 2005. № 12. С. 71–78.

Комков А. С., Воронин А. Н. Верификация модели интеллектуального диапазона на примере овладения профессиональной деятельностью // Научный поиск: Сб. науч. работ студентов, аспирантов, преподавателей. Ярославль, 2004. Вып. 5. С. 96–101.

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

Орлов И. К. Интуиция в мыслительных процессах: неосознанный опыт или модификация стратегий // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия: Сб. науч. трудов. М., 2001. С. 229–246.

Орлов И. К. Особенности формирования имплицитного знания при управлении неизвестными динамическими системами // Перспективы синергетики в XXI веке: Сб. материалов международной научной конференции. Белгород, 2003. С. 263–272.

Саймон Г. А. Наука об искусственном разуме. М., 1972.

Сыровацкая Е. В., Воронин А. Н. Изучение взаимосвязи декларируемых межличностных отношений и особенностей интеллекта и креативности персонала // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия: Сб. науч. трудов. М., 2001. С. 9–21.

Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 14–26.

Fiedler F. E. A Theory of Leadership Effectiveness. N. Y., 1967. P. 13–144.

Howell J. P., Dorfman P., Kerr S. Moderator Variables in Leadership Research // Academy of Management Review. 1986. V. 11. № 1. P. 88–102.

Kerr S. Substitutes for Leadership: Some Implications for Organizational Design // Organization and Administrative Sciences. 1977. V. 8. № 1. P. 135.

Kerr S., Jermier J. M. Substitutes of Leadership: Their Meaning and Measurement // Organizational Behavior and Human Performance. 1978. December. P. 375–403.

КОГНИТИВНЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ¹

Н. Б. Горюнова (Москва)

Модели интеллекта¹

Представление об интеллекте как общей способности, определяющей успешность решения разных задач, получило подтверждение в факторных моделях интеллекта. Однако факторно-аналитические модели не раскрывают содержания понятия «общие способности», поэтому в настоящее время продолжает доминировать когнитивное направление в исследованиях.

Переход от факторных и корреляционных моделей описания структуры интеллекта и параметров деятельности к динамическим моделям является необходимым условием для развития теории общих способностей. В частности, В. Н. Дружинин предлагает модель «интеллектуального диапазона», которая объясняет ряд эмпирических зависимостей между уровнем интеллекта и успешностью индивида в той или иной сфере жизнедеятельности (учебной, творческой, профессиональной). В данной модели «верхний порог» определяется как предельный уровень достижений индивида, задаваемый его уровнем интеллекта. Нижняя граница индивидуальных достижений определяется требованиями конкретной деятельности. Если уровень интеллекта индивида ниже определенного значения, то он не может проявить минимально необходимую продуктивность и не проходит отбор. При этом психометрический интеллект не является единственным предиктором индивидуальных достижений. В модели рассматриваются также мотивация и компетентность (уровень специальных навыков и знаний), недостаток которых препятствует достижению верхнего порога индивидуальных достижений (Дружинин, 2001).

В последнее время все больше психологов приходит к согласованному мнению о том, что наиболее эффективное изучение индивидуальных различий в интеллектуальной продуктивности предполагает анализ динамики онтогенетического развития и функционирования когнитивных процессов. Согласно Д. В. Ушакову, попытка синтеза различных срезов в описании интеллекта с учетом законов формирования и развития индивидуальных особенностей позволяет снять многие противоречия современных концепций: «Объяснительный принцип лежит не в плоскости одного среза, а в динамике развития» (Ушаков, 2003, с. 56).

В рамках структурно-динамического подхода одним из ключевых является понятие интеллектуального потенциала, который определяет

ся как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение.

Развивая идею Ч. Спирмена о влиянии общего фактора (g) на успешность решения различных тестовых задач, а также представление о ресурсах, лимитирующих умственные усилия и варьируемых в зависимости от уровня активации, В. Н. Дружинин ввел в научный обиход новый теоретический конструкт – «когнитивный ресурс» – для обозначения генерализованного признака интеллекта. На наш взгляд, именно его разработка и верификация позволит прояснить многие вопросы, касающиеся природы общего интеллекта.

Влияние мотивации на развитие способностей и интеллекта

Любая теория интеллекта решает важную практическую задачу: выяснить, что измеряют тесты интеллекта, и каким образом то, что они измеряют, соотносится с реальными жизненными достижениями. В последнее время авторы все чаще сходятся в мнении о нецелесообразности изучения способностей независимо от аффективных переменных, так как при интерпретации тестовых показателей невозможно развести аффективные и когнитивные аспекты. На выполнении человеком определенного вида деятельности (в том числе, решение тестовой задачи) сказываются его стремления к достижениям, настойчивость, система ценностей, умение контролировать эмоциональные состояния и другие личностные характеристики. Прогноз интеллектуального развития индивида существенно улучшается, если объединить данные о мотивации и аттитюдах с показателями тестов способностей (Анастаси, Урбина, 2001).

В психологии под мотивацией понимается совокупность факторов, активизирующих и направляющих поведение. Исследователи, занимающиеся проблемами мотивации, пытаются определить некоторые группы переменных (как внутренних, так и внешних), задающих определенную траекторию поведения индивида (Вилюнас, 2006; Ильин, 2006; Шадриков, 2001). Существует положение о том, что мотивация обладает способностью мобилизовать энергию. Результаты современных исследований (биологических и психофизиологических) свидетельствуют о наличии у живых организмов спонтанной активности, поэтому отсутствие внутренних потребностей и достаточной внешней стимуляции не мешает индивиду активно включаться в многообразные виды деятельности.

¹ Работа выполнена при поддержке РФГФ, проект № 06-06-00297а.

Согласно концепции Ж. Нюттена, поведение человека активно мотивируется сознательными целями и планами (когнитивно переработанными потребностями). Взаимодействие с объектами на когнитивном уровне предполагает их репрезентацию в ментальном плане; потенциал активного существования этих репрезентаций открывает в поведении новое измерение. Во внешнем поведении автор выделяет моторный (физиологический) и целенаправленный (интенциональный) компоненты. Последний представляет собой когнитивно-мотивационный элемент поведения, недоступный для прямого наблюдения и являющийся основой любой целенаправленной активности, превращающей физические движения в целенаправленные действия (Нюттен, 2004).

Источник мотивированного поведения находится не в стимуле и не во внешних условиях, а в самом внутренне активном индивиде, находящемся в некоторой ситуации. Таким образом, есть основание говорить о системе «индивид – среда» (Дружинин, 1991; Росс, Нисбетт, 2000), в которой индивид может выступать и как агент или активный субъект процесса поведения, и как реципиент или объект внешнего воздействия, направленного на него. В поведенческом контексте мотивация представляет собой непрерывную динамическую ориентацию, регулирующую постоянное взаимодействие индивида со средой. По мнению Ж. Нюттена, мотивационное поведение определяется не исходным количеством энергии или стимуляции, как в физических процессах, а предвосхищаемым результатом, т. е. когнитивно представленной целью (Нюттен, 2004).

Описывая структуру интеллектуальной деятельности, А. Н. Воронин выделяет ее основные составляющие: мотив, цель, программу деятельности, совокупность и способы действий, принятие решений и т. д. Интеллектуальная деятельность полимотивирована, однако, спектр ее мотивов специфичен: наиболее выражены познавательная мотивация, мотивация достижения, стремление к самореализации. В зависимости от степени проявления того или иного вида мотивации одна и та же задача или проблема, инициирующая интеллектуальную деятельность, может быть решена разными путями: посредством использования имеющегося знания за счет ресурсов обучения; нахождения «неочевидного» решения в опоре на ресурсы интеллекта; порождения «нового», опираясь на креативность (Воронин, 2004).

Существует, как минимум, два возможных пути влияния мотивации достижения на развитие способностей. Во-первых, индивиды, мотивированные на достижения, больше сил и времени тратят на совершенствование своих способностей, чаще занимаются и осуществляют умственную работу, что может способствовать повышению их интеллекта. Во-вторых, более мотивированные ис-

пытующие прилагают больше усилий в процессе самой интеллектуальной деятельности (в частности, при тестировании), следовательно, показывают более высокие результаты (Ушаков, 2003).

Вместе с тем в большинстве исследований не подтверждается прямая зависимость между мотивацией достижения и интеллектом. По мнению Д. Мак-Клелланда, достижения, в том числе при выполнении тестов интеллекта, зависят от мотивации при достаточно высоком уровне природных способностей. Если интеллект ниже пороговой величины, то мотивация не влияет на показатели тестов. Пытаясь объяснить этот феномен, Д. В. Ушаков предполагает, что «по достижению некоторого культурно необходимого уровня интеллекта внешние стимулы совершенствования перестают действовать, и эффективность начинает определяться внутренними стимулами – мотивацией достижения» (Ушаков, 2003, с. 123).

Существует и другой подход, представленный в работах В. Н. Дружинина, согласно которому мотивация достижения существенно влияет на результаты тестирования интеллекта, взаимодействуя с условиями тестирования. Анализируя влияние ситуации на результаты тестирования, Дружинин выделяет несколько типов психодиагностических ситуаций. Решающим фактором, определяющим ситуацию тестирования, является сам *субъект принятия решения*. Нормативные условия взаимодействия испытуемого и психодиагноста, определяемые типом психодиагностической ситуации, влияют, прежде всего, на мотивацию испытуемого, что приводит к модификации его поведения и изменению продуктивности, сказываясь на результатах тестирования (Дружинин, 1991).

Интерес и мотивация могут выполнять функции переменных-модераторов, ослабляя валидность и прогностическую ценность теста. Например, незаинтересованный человек выполняет работу без особого усердия, невзирая на показатели по соответствующим тестам способностей, что приводит к низким корреляциям между результатами теста способностей и качеством выполнения работы. Для высоко мотивированных людей такая корреляция может оказаться весьма значительной.

Кроме того, повышение мотивации может вызвать эффект «перемотивации», что неизбежно сказывается на результатах тестирования способностей. Высокий уровень активации в первую очередь влияет на эффективность выполнения интеллектуальных тестов. Согласно закону Йеркса–Додсона, при перемотивации продуктивность выполнения сложных заданий падает, а продуктивность выполнения простых заданий повышается (там же).

В контексте рассматриваемой проблемы необходимо хотя бы кратко остановиться на рабо-

тах, посвященных *исследовательскому поведению* (Фрэнкин, 2003). Авторы теории исследовательского поведения постулируют наличие изначальной мотивации к взаимодействию с новыми или незнакомыми объектами, а также тенденции к предпочтению более сложных задач. Привыкая к определенному уровню сложности, индивид приобретает мотивацию исследовать стимулы, сложность которых несколько выше уровня адаптации. Установлено, что на восприятие новизны влияет степень активации: в состоянии тревоги исследовательское поведение становится менее активным или прекращается вовсе. Ряд авторов (Gray, 1982; Buck, 1999) считают, что исследовательское поведение основано на работе двух взаимодополняющих систем (активации и подавления), которые, функционируя согласованно, мотивируют индивида исследовать окружающий мир, оставаясь при этом достаточно осторожным. У тревожных людей система подавления более активна, вследствие чего они в меньшей степени склонны к исследованию (Фрэнкин, 2003).

Однако существует и иная точка зрения на данную проблему. В многочисленных исследованиях установлены высокие корреляции тревожности с уровнем общего интеллекта, а также с креативностью (или способностью порождать множество идей). Пытаясь понять природу творческих способностей, не связанных непосредственно с актуальной адаптацией, В. Н. Дружинин отмечает, что человеку свойственно стремление опредмечивать свою тревогу: «Тревожный человек склонен к повышенной поисковой активности: ему нужно обозначить зоны и периоды опасности, упорядочить пространство и время...» (Дружинин, 2001, с. 81).

Согласно модели Брэнда и Игана, с возрастанием уровня интеллекта повышается уровень нейротизма, а также энергичность, рефлексивность, воля и аффективность. Интеллект обеспечивает адаптацию личности к окружающему миру, а высокий уровень нейротизма приводит к дезадаптации. При высоком и сверхвысоком интеллекте возрастает уровень неудовлетворенности жизнью и ощущение социальной неприспособленности. Шкала тревожности, как следствие повышенной чувствительности индивида к внутреннему дискомфорту (по Г. Айзенку), направляет умственную активность на поиск путей избавления от тревоги, заставляя человека порождать множество сценариев настоящего и будущего, а также искать пути для их реализации.

В. Н. Дружинин высказывает предположение, что «экзистенциальная тревога и является... мотивационным „двигателем“ умственной активности человека, поскольку она не имеет иных причин возникновения, кроме самой себя, и беспредметна» (там же, с. 83). Умственная активность непрерывна, хотя изменяется по интенсивности и является одним из основных признаков

человека как представителя вида *Homo sapiens* и личности.

Важную роль в реагировании на разнообразие, новизну и сложность играют *опыт и компетентность*. Ощущение компетентности является необходимым условием мотивации, направленной на исследование окружающего мира, и реакции на трудности. Однако чтобы достичь компетентности, человек должен ощутить автономию. Ряд исследований подтверждает это положение. Так, при поощрении автономности учащихся у них были выявлены более выраженная внутренняя мотивация, большее любопытство и желание преодолевать трудности. Жесткий контроль снижает инициативность и эффективность обучения (Фрэнкин, 2003).

Как правило, содержание объективных тестов, предназначенных для измерения мотивационных факторов, связано с аттитудами и интересами. По мнению Кеттелла, с усилением интереса к действию возрастают предпочтения, искажение логических построений, рационализация, реагирование на угрозу, перцептивная замкнутость, избирательность восприятия, спонтанное внимание, вовлеченность, настойчивость, затраты усилий и времени, быстрота принятия решений, контроль за деятельностью, скорость обучения, компетентность и т. д. (см.: Клайн, 1994).

В модели Дж. Аткинсона «время на задачу», уделяемое индивидом какому-то определенному виду деятельности, рассматривается в качестве одного из основных мотивационных индикаторов. Мотивация влияет как на эффективность выполнения задачи, так и на время, затраченное на ее решение. Уровень выполнения зависит от соответствующих способностей индивидуума и от эффективности, с какой он использует свои способности для выполнения поставленной задачи. Конечный результат обусловлен уровнем выполнения задачи и затраченным на него временем. Эффект чистого «времени на задачу» усиливается контролем внимания. Избирательность внимания, способность сосредоточиться и удерживать предмет в фокусе внимания являются важными предикторами когнитивного роста (см. Atkinson, Raphaelson, 1956).

Ресурсная модель интеллекта

При описании роли когнитивных факторов в прогнозе индивидуальной продуктивности, в противовес энергетической метафоре Ч. Спирмена, В. Н. Дружинин предложил использовать метафору «*когнитивного ресурса*». В современном мире, предъявляющем высокие требования к индивиду, в частности к его способностям, проблема ресурсов весьма актуальна. Понятие «когнитивный ресурс», используемое многими авторами, имеет различные толкования. Часто когнитивный

ресурс отождествляется с интеллектуальными способностями, оцениваемыми с помощью традиционных тестов интеллекта. При этом авторы не пытаются содержательно описать данный конструкт (Fiedler, 1995; Gibson, Fiedler, Barrett, 1993).

В основе теории ресурсов лежит предположение о том, что у субъекта существуют определенные ресурсы активности, которые он может различным образом распределять между конкурирующими заданиями: уделять внимание только определенному множеству вещей и выполнять одновременно ограниченное число видов деятельности. Поскольку возможности для мобилизации усилий ограничены, то в ситуации одновременной обработки нескольких сигналов могут наблюдаться эффекты интерференции, за исключением случаев, когда одна из задач выполняется автоматически.

В психометрическом подходе операциональное определение интеллекта как способности решать особым образом сконструированные тестовые задания основывается на представлении об уровне умственного развития, детерминирующего успешность выполнения любых познавательных, творческих, сенсомоторных и прочих задач. Существуют аргументы в пользу того, что когнитивный ресурс как психологический конструкт позволяет объяснить индивидуальные различия в интеллектуальной продуктивности через анализ особенностей структурной организации когнитивной системы (Дружинин, 2001; Горюнова, Дружинин, 2000, 2001).

Вслед за Дружининым мы рассматриваем общий интеллект как ресурс, определяющий диапазон интеллектуальной продуктивности и успешность решения разного типа когнитивных задач. Такие свойства когнитивного ресурса, как симультанное «схватывание» некоторого множества элементов ситуации, удержание его в фокусе внимания и оперирование им, обеспечивают индивидуальную продуктивность. Исходя из этого, можно предположить, что одной из функций когнитивной системы является порождение и поддержание в активном состоянии той части «субъективной реальности», которая представлена в ментальном плане в виде модели, отражающей проблемную ситуацию.

Дружинин описал несколько возможных вариантов соотношения уровней индивидуально-когнитивного ресурса и ресурса, необходимого для успешного решения задачи (Дружинин, 2001). При ограниченной мощности когнитивного ресурса симультанно актуализируется множество когнитивных элементов, которое является недостаточным для реконструкции адекватной модели задачи, вследствие чего возникают ошибки. Дополнительное время дает возможность некоторым испытуемым переструктурировать условия задачи путем применения различных стра-

тегий (например, разбиения основной задачи на подзадачи и т. п.). Если регуляторные механизмы интеллектуальной деятельности не сформированы, увеличение времени не влияет на решение задачи. Индивидуальный когнитивный ресурс может соответствовать требованиям задачи, и тогда она решается без каких-либо попыток обобщения и перенесения способов решения из других ситуаций. Если индивидуальный когнитивный ресурс превосходит ресурс, необходимый для решения задачи, у индивида остается «свободный» резерв когнитивных элементов, который может быть использован для (1) выполнения параллельного задания, (2) привлечения дополнительной информации (включения задачи в новый контекст), (3) варьирования условиями задачи (перехода к множеству подзадач), (4) расширения зоны поиска.

Возможно, успешность решения большинства задач на дивергентное мышление обусловлена наличием «свободного» когнитивного ресурса, избыточного по отношению к сложности задачи, что позволяет индивиду выходить за пределы поля задачи, вводить новые элементы для привлечения дополнительной информации и дальних аналогий.

Мы полагаем, что общий фактор «умственной энергии» (по Спирмену), который мы называем когнитивным ресурсом, лежит в основе креативности, психометрического интеллекта и, возможно, обучаемости. Эти три общие способности соотносятся с успешностью в таких сферах человеческой активности, как творчество, профессиональная деятельность, обучение. Как уже отмечалось, интеллект определяет лишь верхний предел успешности в той или иной сфере; нижний порог ограничен требованиями деятельности. В свою очередь, место человека в диапазоне достижений определяется не только когнитивными факторами, но и личностными особенностями – мотивацией, компетентностью и т. д. Следует отметить, что прогностичность тестов интеллекта выше для успешности профессионального обучения, нежели для продуктивности профессиональной деятельности. Очевидно, практическая деятельность менее контролируема, чем учебная, а критерии оценки ее результата зачастую размыты.

На наш взгляд, верификация ресурсной модели общего интеллекта является важной как в теоретическом плане (для понимания механизмов интеллектуальной деятельности), так и в прикладном аспекте (для разработки новых методов оценки интеллектуальных возможностей человека). Безусловно, развитие представлений о когнитивном ресурсе предполагает дальнейшее уточнение содержания данного конструкта, изучение не только актуальных способностей, проявляющихся в конкретный момент (например, при тес-

тировании), но и потенциальных возможностей индивида, позволяющих прогнозировать его дальнейшие достижения (Горюнова, 2006).

Разработка данной проблематики связана с выделением значимых предикторов (когнитивных, мотивационных и др.), позволяющих на основе психометрических данных прогнозировать успешность различных видов деятельности.

Литература

Анастаси А., Урбина С. Психологические тестирование. СПб., 2001.

Вильюнас В. Психология развития мотивации. СПб., 2006.

Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М., 2004.

Горюнова Н. Б. Роль когнитивных ресурсов в управленческой деятельности // Дружининские чтения: Тезисы V Всероссийской научно-практической конференции. Сочи, 2006. С. 235–240.

Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.

Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы когнитивного ресурса и продуктивность решения тестовых задач и задач-головоломок // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 21–29.

Дружинин В. Н. Теоретические основы диагностики познавательных способностей: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1991.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, динамика, развитие. М.–СПб., 2001.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2006.

Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М., 2004.

Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М., 2000.

Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. СПб., 2003.

Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М., 2001.

Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.

Atkinson J. W., Raphelson A. C. Performance as a function of motive strength and expectancy of goal attainment // *Journal of Abnormal Social Psychology*. 1956. № 53. P. 361–366.

Fiedler F. E. Cognitive resources and leadership performance // *Applied Psychology: an international review*. 1995. 44 (1). P. 5–28.

Gibson F. W., Fiedler F. E., Barrett K. M. Stress, babble and the utilization of the leader's intellectual abilities // *Leadership Quarterly*. 1993. 4 (2). P. 189–208.

ПРОБЛЕМА ЗНАНИЯ О ПРЕОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ¹

Ю. К. Корнилов, И. Ю. Владимиров (Ярославль)

Преобразование как системообразующий компонент практического знания¹

Решение актуальной на сегодняшний день проблемы «опытных» людей ведется в разных направлениях: «экспертиза» (Корнилов, 2000; Sternberg, 1997; Toward a general..., 1991), «мышление в комплексных системах», «мышление в контексте» (Корнилов, 2000; Sternberg, 1997; Карпов, Корнилов, 2004; Коул, 1997; и др.), решение творческих задач (Пономарев, 1960). Указанные подходы представляются перспективными, дополняющими друг друга, особенно учитывая большую сложность проблемы экспертов². Одним из направле-

ний исследования является разработка практического мышления (Корнилов, 2000, 2002; Корнилов, Панкратов, 1997; Карпов, Корнилов, 2004), представленная в отечественной психологии такими учеными, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Д. Н. Узнадзе, В. Н. Пушкин, Д. Н. Завалишина и др.

Исследователи, разрабатывавшие проблему практического мышления, ставили задачу раскрытия его природы и выделения существенных отличительных признаков. Согласно мнению многих из них, специфической характеристикой практического мышления выступает его *действенная природа*, включенность в преобразующую деятельность. В. В. Давыдов подчеркивает, что в ходе практической деятельности человек изменяет свойства, форму предметов, переводит их из одного состояния в другое. При этом используются орудия труда, предполагается постановка цели и «руководствование ею как идеальным образом требуемого продукта» (Давыдов, 1972). Эту регу-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 05-06-06356а и 365а и гранта Президента Российской Федерации по государственной поддержке ведущих научных школ Российской Федерации, проект № НШ-5262.2006.6.

² Практическое мышление является одним из видов мышления. Эксперты в таком случае – это «практики», те, кто обладает практическим мышлением высокого уровня.

лятивную функцию и выполняет практическое мышление.

Очевидно, что *практическое мышление непосредственно связано с практикой*, в отличие от теоретического мышления, где эта связь выступает в опосредованном виде. Однако само понимание непосредственной связи не объясняется и не иллюстрируется на простых примерах наглядно-действенного мышления.

Экспериментальной основой для решения вопроса об особенностях практического знания стали опыты В. Келера, проверенные другими исследователями на детях, прежде всего, О. Липманом и Х. Богеном. Авторы предложили теорию «наивной физики» – особого знания, формирующегося стихийно, а не на основе академических знаний (Lipman, Vogen, 1923).

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, встречаются такие элементарные задачи, для решения которых нужно только сориентироваться в данной наглядной ситуации. В таких случаях практическое мышление, т. е. мышление, включенное в практическую деятельность и направленное непосредственно на решение частных практических задач, принимает форму наглядно-действенного мышления (Рубинштейн, 1946). Но это отнюдь не означает, что Рубинштейн отождествлял практическое мышление с наглядно-действенным. Он выделил ряд его характерных черт: изоциричность наблюдательность, умение использовать особенное и единичное, свойственное ситуации, быстро переходить от размышления к действию, и обратно. Согласно Рубинштейну, практические задачи могут быть решены на основе тех данных, которые представлены в наглядном содержании самой проблемной ситуации. Представляет интерес также его указание на специфическую мотивацию практического мышления, когда стимулом для мыслительного процесса служит практическая действительная ситуация, непосредственно побуждающая субъекта к немедленному преодолению затруднения, с которым он столкнулся (Рубинштейн, 1946).

Л. С. Выготский, определяя специфику практического мышления, выделял другие его аспекты. Он по-своему осмыслил «наивную физику» О. Липмана и Х. Богена, утверждая, что практическое мышление является высшей психической функцией. По его мнению, оно представляет собой специфическое знание, посредством которого ребенку с помощью действия удается адекватно подчинить «физику вещи» «физике собственного тела» (Выготский, 1982; Lipman, Vogen, 1923). Практическое мышление формируется благодаря речи, второму ряду стимулов, возникающему у ребенка. В силу этого поведение ребенка обретает относительную свободу от непосредственно привлекающей его ситуации. Выготский указывал, что ребенок вступает в отношения с ситуаци-

ей не непосредственно, а через другое лицо. Таким образом, согласно его мнению, критерий непосредственности связи с деятельностью приобретает более сложный вид: практическое мышление характеризуется *использованием средств*. Тем самым обосновывается идея о специфическом опыте, который возникает не из теории, а благодаря поддержке взрослого. Социальный фактор в формировании практического мышления признается, однако его природа только намечается.

Л. С. Выготский, по-видимому, прав, утверждая, что «центральная трасса развития практического интеллекта лежит через другого человека». Вместе с тем в своей культурно-исторической концепции он лишь упоминает о значении орудий, подробно останавливаясь на раскрытии только роли языка и речи как специфических инструментов развития психики. Выготский указывает, что «в поведении взрослого человека практическое использование орудий и символические формы деятельности... образуют сложное психологическое единство, в котором символическая деятельность направлена на организацию практических операций путем создания стимулов второго порядка и путем планирования собственного поведения субъекта» (Выготский, 1982).

Одним из центральных моментов теории Ж. Пиаже является обоснование роли *действий субъекта* в его мышлении. Познание, согласно Пиаже, опирается на реальное, практическое взаимодействие субъекта и объекта. В процессе этого взаимодействия «субъект, раскрывая и познавая объект, организует действия в стройную систему, составляющую операции его интеллекта или мышления» (Пиаже, 1968, с. 43). Однако в его теории мало внимания уделяется роли инструмента в таком взаимодействии.

Значительным событием в разработке теории практического мышления стала работа Б.М. Теплова, в которой решительно отвергается его отождествление с наглядно-действенным мышлением. Работа практического ума здесь показана во всей ее многогранности. Теплов раскрыл сложность объекта практического мышления, выделил ряд его особенностей: интуитивность, действительное происхождение, специфический «язык» действий и упорядочивающих обобщений, на который практики переводят знания теоретические. По своей эвристической «заряженности» работа Теплова остается непревзойденной и поныне.

Тепловская неотрывность практического мышления от реализации означает, что практик ищет решение, которое должно быть реализовано сразу же или должно быть реализуемо – не в принципе, а реально. В связи с этим неправомерным является утверждение о «прикладном» характере практического мышления: будто бы теоретически найденное решение *затем* воплощается в практику производственниками с их практическим

мышлением. В том-то и дело, что практик берет на себя и решение задачи, и ее реализацию. Практическое мышление – это процесс поиска выхода из затруднения, решения с учетом возможности его реализации. Мышление включено во взаимодействие субъекта с миром и служит адекватности этого взаимодействия. Согласно Б. Ф. Ломову, мышление – компонент деятельности, обеспечивающий ее успешность. Практическое мышление обеспечивает реализацию найденного решения, и поэтому оно направлено, прежде всего, на деятельность, на реализацию, на преобразование объекта, на поиск такого решения, которое бы создавало условия для этого преобразования, этой деятельности.

Для иллюстрации сказанного сравним мышление академическое, опосредованно связанное с практической деятельностью, и практическое, в котором эта связь является непосредственной.

В академическом мышлении задача сформулирована и дается взрослым, решается студентом (школьником); решение оценивается взрослым (учителем, автором задачника). В практическом мышлении в ходе некоторой деятельности обнаруживается «возмущение», затруднительная ситуация. Практик сам формулирует задачу, решает ее, благодаря чему выходит из затруднения. Схематически это можно представить так:

Теоретическое, академическое мышление:

взрослый – задача – решение – оценка взрослого.

Практическое мышление:

затруднение – человек сам строит задачу – реальное решение – реализация – выход из затруднения.

В знаменитых опытах А. Р. Лурии испытуемый-пастух не мог решить простую логическую задачу «Если арбузы не растут в холодном климате, а на севере холодный климат, то растут ли арбузы на севере?» Ответ был: «Не знаю, я не был на севере». Что это означает? Пастух не знает правил игры и просто выходит из затруднения наиболее знакомым ему способом. Точно также взрослый-профессионал отказывается решать задачу со спичкой, которую экспериментатор просит достать со дна трубы. Он рассматривает задачу практически и не видит затруднения: зачем доставать спичку из трубы, ее можно попросить у соседа или зажечь огонь от плитки и т. д. Практик ищет такое преобразование ситуации или объекта, которое бы позволило выйти из затруднения.

Нацеленность практика на преобразование объекта, практическую реализацию найденного решения существенно усложняет, как процесс мышления, так и формирование его опыта. Практик умеет «видеть» проблемность в ситуации, замечать «подозрительные» ситуации и отделять действительно конфликтные моменты. Его отли-

чает способность оценивать необходимость и актуальность выявленной проблемы, строить задачу и т. п. Практик умеет определять разрешимость ситуации, реализуемость решения, так как он ищет решения реальные, учитывающие условия и средства их осуществления.

Таким образом, в практическом мышлении не существует отдельно условий задач, которые требуется решать по некоторым правилам, как в академическом мышлении, а есть деятельность по преобразованию ситуации, по возвращению объекта в адекватное состояние. Практическое мышление замечает, выявляет ситуацию неадекватности, строит задачу и реализует ее решение, т. е. восстанавливает адекватность ситуации. Это восстановление достигается путем преобразования объекта, ситуации. Практическое мышление управляет этим преобразованием и всеми подготавливающими его этапами.

Отсюда следует недостаточность рассмотрения лишь процесса практического мышления; необходимо также исследовать деятельность по преобразованию объекта (или ситуации). Именно на подготовку этого преобразования направлены все предшествующие этапы мышления. Для осуществления действия по преобразованию объекта практик должен учитывать условия и средства, «сопротивляемость» объекта, собственные способности и умения. Особого внимания заслуживают средства, орудия преобразования и соответствующие им способы.

Теоретик, носитель академического мышления не реализует свое решение, не преобразует объект. Найденное им решение – это указание на то, **что** нужно получить, определение цели, но не способность ее реализации. Если рассматривать результат мыслительного процесса в контексте строения деятельности А. Н. Леонтьева, то у теоретика – это цель, а у практика, – поиск способа, отвечающего условиям и средствам. Теоретик остается на уровне целей, практик погружается в условия и способы, орудия и средства.

А. Н. Леонтьев специально выделяет «проблему связи слова (знака) с практическими действиями». «Когда обезьяна действует, – пишет Леонтьев, – ее, так сказать, уста замыкаются; когда она вступает в общение, то она отбрасывает, образно говоря, палку-орудие. Это разъединено...» (Леонтьев, 1994, с. 264). У человека же практические действия «превращаются в действия-цели, обязательным условием и конституирующим началом которых является общение. Способ этого общения – язык (речь) становится речью посредством языка, т. е. знаков, предметно отнесенных единиц» (там же, с. 266). Это позволяет предположить, что действие и цель будут осознаваться и вербализоваться, а способы, условия остаются трудно достигаемыми для осознания и вербализации. Ведь цели и действия должны быть ско-

ординированы между субъектами, способы же и конкретные условия приходится учитывать каждому участнику совместных действий индивидуально.

Действия и цели посредством речи, знака сохраняются и передаются в культуре. Значит ли это, что на уровне способов ничего подобного не происходит, что неосознаваемые условия и средства сугубо индивидуальны и изменчивы, а потому всегда изобретаются заново? По-видимому, это не так. Способы и орудия, в которых эти способы кристаллизованы, также являются носителями культуры. Однако подробно эта проблема не разрабатывалась. А. Н. Леонтьев вспоминал, что в 1925 г. Выготский, объясняя товарищам свой замысел, чертил схему, включающую ряд компонентов: человек, орудие, предмет труда, продукт... огонь (под орудием понимался способ, средство). Известно, как блестяще была разработана им идея орудия в отношении речевого знака. Но орудие в его прямом смысле подробно психологами не исследовалось.

Если вернуться к рассмотрению специфики деятельности практиков, то получается, что практик не чужд поиска решения, действия, цели, но, помимо этого, он стремится реализовывать свое решение, найти адекватный способ действия в данных условиях. Практика должна увлекать реализацию; ему интересно изыскивать способ; у него – много способов, которыми он хорошо владеет. Б. М. Теплова отмечал, что теоретик ищет остроумное, выдающееся решение, а практик – наверняка осуществимое.

Если обсуждать затронутый вопрос в терминах К. Дункера (см. Матюшкин, 1965), то теоретику интересно находить *идею решения, функциональное решение*, а практику – *искать воплощение этого функционального решения*. Возможно, практики разделяются по тому, какой из двух принципов поиска у них преобладает: идущий «сверху», от идеи, или «снизу» – от свойств предмета. В связи с этим невольно приходит на ум описанная Л. Секеем специфика человеческого видения мира в функциях вещей и предметов (см. там же). Поиск воплощения может в ряде случаев представляться очень простым. Ведь функции предметов и орудий – это главное, что мы видим в этих предметах. Трудными бывают задачи, в которых срабатывает латентный признак. Однако здесь мы забываем обо всех других сторонах, обстоятельствах преобразования. Если не сводить реализацию только к поиску способа, то она окажется очень непростой и многогранной.

В случаях, с которыми имеют дело эксперты, задача преобразования не распадается на поиск действия и его реализацию, а должна решаться как единое целое. При этом и преобразуемый объект, и условия оказываются очень сложными, о чем писал Теплов, и что раскрывается в совре-

менных работах, например у Д. Дернера (Дернер, 1997). Необходимо указать и на другие моменты. Способ плохо вербализуется, изменяется под влиянием обстоятельств его осуществления, зависит как от начального, так и от конечного состояния преобразуемого объекта. Его выбор обусловлен также субъективным фактором – уровнем и особенностями его освоения. В связи с этим способ плохо поддается коммуникации. Ни образ, ни знак не отражают его главного содержания; его носителем в культурно-историческом плане является орудие, инструмент, в котором для «знающего» и «умеющего» субъекта кристаллизованы и способ, и ситуация преобразования.

Субъект практического мышления, эксперт, профессионал нередко вынужден полагаться на чутье, интуицию, умение «видеть» еще и потому, что эти его знания о способах остаются на уровне побочного продукта (Пономарев, 1960). Затрудненность вербализации, «молчаливость» знания (Корнилов, 2002; Sternberg, 1997), значительная индивидуализация ведут к «застреванью» накапливаемого опыта на первых фазах (по Я. А. Пономареву), не доходят до уровня формализации.

Взаимодействующая система (Корнилов, 2000) в простейшем рассмотрении включает в себя три составляющие: субъект–действие–объект. При этом субъект располагает арсеналом способов, из которых выбирает адекватный. Он учитывает свое владение инструментом, способом, наличие условий и средств, а также свойства объекта сопротивляться или поддаваться преобразованию этим орудием (см. рисунок 1).

А. Н. Леонтьев на своих лекциях приводил пример с курицей, которую нужно расчленить, чтобы она уместилась в кастрюле. Осуществить, реализовать это можно по-разному, разными *способами*: разрубить топором, распилить пилой, разрезать ножом (разрубив кости зубилом и молотком). В каждом случае «податливость», сопротивляемость объекта преобразованию будет отличаться особой степенью и характером. И каждый способ потребует специфических *условий*: крепкого основания – в случае с топором, закреплённости – при использовании пилы. Если человек неуверенно пользуется топором, а при пиление ему подержать курицу, он выбирает нож и зубило, которое можно установить как надо, а затем ударить молотком. Несмотря на очень сильное упро-

СУБЪЕКТ	ДЕЙСТВИЕ	ОБЪЕКТ
умение	орудие	сопротивляемость
способ	условия	

Рис. 1. Взаимосвязь элементов взаимодействующей системы

щение, этот пример помогает лучше уяснить взаимосвязь элементов взаимодействующей системы.

Итак, учитывая податливость объекта и освоённость орудия, практик все-таки, прежде всего, оценивает ситуацию преобразования с помощью орудия и условий его употребления. Именно эта пара является культурно закреплённой и передаваемой, хотя вид, внешность инструмента может очень мало «говорить» о его функции, а условия применения и вовсе не видны. Эта пара «орудие–условия» является своеобразным когнитивным образованием, позволяющим оценивать податливость преобразуемого объекта, а также осмысливать и упорядочивать исходную ситуацию. Возможно, это те самые «заготовки синтезов», которые есть в арсенале полководца, по Теплову. По-видимому, на основе этих когниций осуществляется выбор альтернатив, которые не даны изначально в готовом виде, а строятся субъектом на основе «примирения» заготовок к данной ситуации. Это могут быть те самые паттерны, которые помогают организовать, упорядочить сложную ситуацию, сделать ее узнаваемой, т. е. победить «хаос войны», как писал Б. М. Теплов (Теплов, 1985).

Можно сказать, что эксперт (опытный практик) владеет многими разными способами, которые у него ситуативно оснащены, как бы, включают в себя условия осуществления. Способы осваиваются индивидуально, своеобразно, специфично и в разной степени. Они лежат в основе действий преобразования, служат условием измерения, оценивания сопротивляемости преобразуемого материала. В то же время они выступают и как когниции в ходе мыслительного анализа и решения задачи, при оценке разрешимости проблемы, принятии стимульной ситуации, лежат в основе «видения» возможной реализации.

Орудие – предмет, носитель способа, одно из воплощений функционального решения. Инструмент – специально созданное социумом орудие с закреплённой функцией. Понятие «инструмент» используют в разных контекстах, а теории инструмента посвящены интереснейшие книги и статьи (Коул, 1997; Рабардель, 1999; и др.). Нас инструмент привлекает потому, что он выступает в качестве особой формы существования способа, который, в свою очередь, является важным и специфическим богатством практика. Он видит проблему, производственную ситуацию, да и вообще мир преобразовательно – через способы и инструменты этого преобразования, инструментально. Любой человек в каждом объекте склонен увидеть его возможное назначение – функцию. Но у практика его арсенал средств преобразования – это возможные пути к цели, средства его мышления; его способы организованы в цепи и системы.

Сложности исследования преобразования связаны с особенностями организации этой формы опыта субъекта.

Первый вопрос, который возникает перед исследователем этой проблемы: почему, являясь одним из важнейших составляющих психики человека, знание о преобразовании, способах и средствах (инструментах) преобразования слабо представлено феноменологически (т. е. в сознании носителя)? Данный факт подтверждается рядом эмпирических данных. Исследования с использованием свободного описания, выполненные Е. Ю. Артемьевой и под ее руководством, показывают преобладание в протоколах описания свойств, а не функций (Артемьева, 1980). Ряд работ, связанных с исследованием практического мышления, свидетельствуют о его слабой вербализуемости (Корнилов, 2004; и др.). П. Я. Гальперин при изучении проблемы развития инструмента столкнулся с теми же явлениями (см. Леонтьев, 1994; и др.).

Причин здесь, на наш взгляд, несколько:

1. Инструментальное знание кодируется не только и не столько в речевой форме. Вероятно, существует особая знаковая система, элементами которой могут являться обобщения собственных действий, образы средств преобразования (инструментов) и т. п. Эта система связана с языком как знаковой системой только опосредованно. В таком случае трудность вербализации инструментального знания может объясняться проблемой перекодировки. Нечто сходное можно заметить в феномене детской амнезии и его интерпретации, приведенной Д. Слобиным и Дж. Грином: ранние детские впечатления плохо представлены феноменологически в силу отличия их семантического кода (образы) от кода, доминирующего у взрослого (языковые единицы) (Слобин, Грин, 1976).
Возможны ли в принципе иные знаковые системы («языки»), отличные от языка человеческой речи? Ряд исследований в русле когнитивного направления, связанных с проблемой кодирования, а также работы Л. С. Выготского, раскрывающие проблему формирования речи глухонемых, позволяют дать положительный ответ на этот вопрос (Выготский, 1982).
2. Наличие специфической функции инструментального знания. Являясь разновидностью практического знания, оно направлено преимущественно на реализацию (Субъект и объект практического мышления, 2004). Этим можно объяснить бедность инструментального словаря. Особенно сильно влияние данного фактора в случае с обыденным инструментальным знанием, имеющим преимущественно индивидуальный характер, где формы и способы передачи слабо формализованы.
3. Знание об инструменте и способе преобразования обслуживает протекание деятельности на уровне «условие–операция», соответствен-

- но, является автоматизированным. В сознании субъекта деятельности представлен уровень «цель–действие», а уровень операций слабо осознается и плохо вербализуется (Леонтьев, 1994).
4. Инструментальное знание, как разновидность практического, опосредованно контекстом выполняемой деятельности и решаемой задачей. Соответственно, вне контекста оно осознается и вербализуется достаточно плохо (Корнилов, 2000, 2004).
 5. Имеет место еще одна специфическая трудность, связанная с описанием известных инструментов, предназначенных для выполнения узкого диапазона функций. Привычность объекта и выполняемой им функции делают его инструментальное качество очевидным, а остальные возможности его использования (например, тяжесть молотка может позволить его использовать для утяжеления гири маятниковых часов) становятся латентными (см. Матюшкин, 1965) и могут актуализироваться только в соответствующем контексте.

Отмеченные причины усложняют исследование инструментального знания, однако такое исследование все же возможно. Во-первых, речь является универсальной и основной знаковой системой, а обывенный язык содержит достаточно большое количество единиц, описывающих именно инструментальные свойства объектов. Соответственно, при определенной организации исследовательской процедуры все же возможно получить инструментальное описание объектов. Во-вторых, возможным способом изучения инструментального знания является фиксация поведения испытуемого в ходе решения задач на преобразовании (выбор инструмента из набора для осуществления какого либо действия и т. п.). В-третьих, определенную информацию может дать анализ продуктов деятельности как результата инструментального воздействия, а также изменения самого инструмента или набора инструментов применяемых субъектом. Этот подход используется в работе О. В. Кудрявцевой, в которой анализируется изменение формы топора в процессе его исторического совершенствования¹. Данный способ может иметь более широкое применение, например, конкретизироваться в сопоставлении продуктов деятельности лиц с различной степенью опытности в обращении с инструментами, с помощью которых деятельность осуществлялась.

В соответствии с рассмотренными способами можно предложить ряд методических приемов, некоторые из которых уже нашли применение в исследованиях инструментального знания. Предлагаемый список, безусловно, не является исчерпывающим, но содержит, на наш взгляд, наи-

более перспективные приемы выявления опыта инструментального преобразования.

1. *Описание с ограничением.* Указанный прием предполагает введение в инструкцию запретов на описание внешних свойств объекта, что позволяет получить довольно высокий процент характеристик инструментальных качеств. Примеры использования такого приема представлены в исследованиях А. С. Котова² и М. А. Харлукова, где в инструкцию, даваемую испытуемым перед описанием объектов, включен вопрос «Как и где этот предмет можно использовать?» или вводятся ограничения, запрещающие называть размер, цвет, форму и материал предметов.
2. *Решение задач на преобразование.* В качестве примера использования данного приема можно привести работы Г. Б. Мазиловой, посвященные исследованию особенностей практического мышления с помощью задачи «кухня» (Мазилова, 1991). Испытуемым предлагалось спланировать свою деятельность по приготовлению определенного числа блюд при условии ограничения временного ресурса. Аналогичный прием использовался в исследовании С. А. Агафоновой: испытуемые предлагали решения ряда задач практического плана (устранить протечку в кране, закрепить вешалку и т. п.), ориентируясь на предлагаемый список инструментов и материалов и добавляя собственные (Агафонова, 2006).
3. *Облегчение задания по актуализации инструментального опыта.* Исследователями, занимавшимися проблемой памяти, установлено, что актуализация информации на уровне узнавания эффективнее и субъективно легче, чем ее воспроизведение (Солсо, 1996). Наличие данной закономерности можно воспользоваться при исследовании особенностей инструментального знания. Рассматриваемый прием предполагает работу с уже готовым набором функциональных признаков или объектов, которые предлагается ранжировать (исследование О. В. Кудрявцевой), сравнивать (исследование А. С. Котова) или классифицировать (исследование С. Ю. Коровкина).
4. *Создание неопределенности.* Как уже отмечалось, привычный инструмент провоцирует описание, прежде всего, видимых, а не функциональных качеств. Выходом может являться предъявление для описания объектов незнакомого назначения. Большее количество функциональных описаний в данном случае подтверждается экспериментальными сериями Ю. К. Корнилова и М. А. Харлукова.

Некоторые особенности и закономерности организации инструментального опыта

¹ Кудрявцева О. В. Инструмент в практическом мышлении: Дипломная работа. Ярославль, 1998.

² Котов А. С. Психология инструмента как способ обобщения: Дипломная работа. Ярославль, 2001.

Использование указанных приемов позволяет более детально описать специфику инструментального знания. Рассмотрим некоторые из полученных результатов, являющихся, на наш взгляд, наиболее важными.

1. Получены данные о координатах семантического пространства инструментального опыта. В качестве первой дихотомии четко выделяется диада «свойство материала – свойство инструмента». Свойства материала отражают способность объекта быть преобразуемым, свойства инструмента – возможность его использования в преобразовании. Свойства эти могут быть определены в большей или меньшей степени, иногда возможно просто указание принадлежности к категории инструмента или материала. Возможно сочетание качеств инструмента и материала в одном объекте (например, свеча может определяться как горящая и как плавящаяся, тубик – как закрываемый и вмещающий). Есть ряд данных о том, что знание об инструменте-преобразователе и о преобразуемом материале существует в парной взаимосвязи (представление об остроте гвоздя мы можем получить, лишь зная о сопротивляемости материала проникновению, и наоборот). Данная взаимосвязь отмечалась еще в работах А. Н. Леонтьева; в дальнейшем она так же подтверждена Р. Р. Гайнановым (Гайнанов, 2001). В работе С. Ю. Коровкина выявлен тип классификации объектов испытуемыми по принципу «инструменты и материалы, ими обрабатываемые» (Коровкин, 2005). Таким образом, остается открытым вопрос: являются ли инструмент и материал полюсами одного континуума свойств или представляют собой два взаимосвязанных семантических измерения?

Еще одной координатой семантического пространства инструмента выступает актуальность или потенциальность свойств инструмента или материала. Для объекта как материала – это указание на то, совершено преобразование или еще только может быть совершено, что приводит к выделению двух классов объектов: «объект–результат» и «объект–заготовка» (возможен и промежуточный класс: действие начато, но еще не завершено – «объект–полуфабрикат»). Здесь актуальность/потенциальность свойства материала может являться проявлением контекстуальности и процессуальности инструментального знания. Для инструмента свойства актуальности/потенциальности связаны с реальным (обычным) или возможным применением объекта для конкретного действия. Для объекта наличие этой характеристики, очевидно, отражает свойство контекстуальности инструментального знания и наличие феномена «диапазон применимости». Близкими по содержанию к предыдущей будут являться координаты «известность/неопределенность», «полезность/бесполезность» свойств объекта как инструмента или материала. Координата высокой или низкой

компетентности в использовании *объекта* указывает на субъектно опосредованную природу знаний об инструменте. И последняя координата, наличие которой сложно дать однозначное объяснение, – указание на конструктивные особенности инструмента (составленность из нескольких деталей, указание на объект как на деталь и т. п.).

Безусловно, приведенные нами координаты имеют предварительный характер и нуждаются в дополнительной проверке, тем не менее, они могут служить основой для разработки процедуры семантического дифференциала, специализированной на выявлении особенностей семантического пространства инструментов.

2. Выявлены специфические особенности инструментального обобщения. Среди свойств, определяющих данную специфику, можно выделить следующие.

Слабая вербализуемость инструментального знания, что характерно и для практического опыта в целом. Данное свойство может быть обусловлено использованием инструмента на операциональном, неосознаваемом уровне, специфической системой кодирования или другими причинами, которые рассмотрены выше.

Контекстуальность инструментального знания, его опосредованность задачей и спецификой ситуации преобразования, которая выступает в качестве условий деятельности. Данное свойство определяет сложность актуализации знания вне реального или подразумеваемого контекста и служит причиной наличия координат «полезность/бесполезность», «актуальность/потенциальность», а также феномена «диапазон применимости» (орудие пригодно для обработки определенной группы материалов; материал может обрабатываться определенным набором орудий). Данный феномен описан О. В. Кудрявцевой в ее курсовой работе и сходен с выявленным И. Ю. Владимировым при исследовании сферы общения феноменом «диапазон ожидания» (информация о партнере сужает круг предполагаемых ситуаций взаимодействия, и наоборот) (Владимиров, 2004).

Инструментальное знание носит *субъектно опосредованный характер*. Данное свойство проявляется в наличии координаты, описывающей компетентность исполнителя.

Процессуальность инструментального знания, ибо оно является знанием не только о способах, но и о процессе преобразования (о степени его завершенности, о конечной цели преобразования). О наличии данного качества свидетельствует классификация объектов, определяемых как материал по степени обработанности, завершенности.

3. Получены данные, свидетельствующие о *динамике развития инструментального знания*. Так, в исследовании О. В. Кудрявцевой установлено, что для профессионалов характерны:

выделение большего количества свойств инструментов и материалов; более узкая специализация инструментов и, соответственно, увеличение их арсенала; сужение «диапазона применимости». Профессионал говорит о принципиальной неэффективности обработки материала инструментом, не предназначенным для этого, отказывается использовать его в данных целях. В работе С. А. Агафоновой и И. Ю. Владимирова описаны особенности решений практических задач лицами, чья специальность близка характеру данных задач («косвенно опытные»). Сравнивалось решение технических бытовых задач студентами технических и гуманитарных специальностей. Выявлены следующие особенности: «опытные» предлагают меньшее количество решений. В то же время их решения более развернуты, менее тривиальны, включают технологическое объяснение. Они более ориентированы на «долговечные решения», в то время как «неопытные» – на временное, «до прихода специалиста» (Агафонова, Владимиров, 2006). При этом наблюдалось влияние факторов профессии, направленности и пола, поэтому необходимы дополнительные исследования для их разграничения. Сопоставляя данные этих работ, можно отметить большую подробность и экономичность организации знания «опытных» и специфические отличия в целе-мотивационном компоненте их решений: «опытные» учитывают параметр полезности предлагаемых действий.

4. Выявлены *типологические различия* в плане решения задач на преобразование и описание инструмента. О. В. Васильчикова выделила три таких типа: практик-исполнитель (ориентируется только на привычную функцию инструмента), практик-преобразователь (может использовать инструмент многофункционально) и теоретик-генератор (предлагает многофункциональные решения, но слабо учитывает условия, решает задачу «в принципе») (Васильчикова, 2006).

Сопоставляя полученные сведения об особенностях инструментального знания со специфическими характеристиками практического опыта (Корнилов, 2000, 2004; и др.), можно подтвердить практическую природу опыта инструментального преобразования. В то же время знание об инструменте имеет специфику, в первую очередь связанную с двойной системой его опосредования: помимо речевой знаковой системы, оно опосредуется системой инструментов, которые также заключают в себе обобщения опыта преобразования действительности.

Таким образом, исследование инструментального знания является весьма перспективным с точки зрения уточнения и дальнейшего развития представлений о природе и особенностях специфики практического мышления и практического опыта.

Литература

Агафонова С. А., Владимиров И. Ю. Направленность мышления в структуре факторов влияющих на особенности организации опыта преобразования // Научный поиск: Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2006. С. 7–14.

Артемяева Е. Ю. Психология субъективной сепантики. М., 1980.

Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.

Васильчикова О. В. Психологическая природа инструмента // Современные проблемы прикладной психологии. Ежегодник РПО: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 3 т. Т. 1. Ярославль, 2006. С. 354–358.

Владимиров И. Ю. Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2004.

Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982.

Гайнанов Р. Р. Инструмент как носитель знания // Научный поиск. Вып. 2 / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль, 2001. С. 27–37.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

Дернер Д. Логика неудачи: Стратегическое мышление в сложных ситуациях. М., 1997.

Корнилов Ю. К. Молчаливое знание как «следы деятельности» субъекта // Психология субъекта профессиональной деятельности. Вып. II. М.–Ярославль, 2002. С. 140–148.

Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Ярославль, 2000.

Корнилов Ю. К., Владимиров И. Ю. Инструментальный опыт как компонент опыта практического преобразования // Ярославский психологический вестник. Вып. 16. М.–Ярославль, 2005. С. 21–28.

Корнилов Ю. К., Панкратов А. В. Практическое мышление как высшая психическая функция // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль, 1997. С. 21–31.

Коровкин С. Ю. Практический интеллект и функциональность когнитивного опыта // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. М., 2005. С. 44–49.

Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

Леонтьев А. Н. Философия психологии. М., 1994.

Мазилова Г. Б. О процессе оценивания при решении неопределенных задач // Мышление и субъективный мир. Ярославль, 1991. С. 81–84.

Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы психологии. 1968. № 6.

Политцер Г., Жорж К. Мышление в контексте // *Иностранная психология*. 1996. № 6. С. 28–33.

Пономарев Я. А. Психология творческого мышления. М., 1960.

Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.

Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. М., 1965.

Рабардель П. Люди и технологии. М., 1999.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.

Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М., 1976.

Солсо Р. Л. Когнитивная психология. М., 1996.

Субъект и объект практического мышления / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль, 2004.

Теплов Б. М. Ум полководца // Б. М. Теплов. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М., 1985.

Узнадзе Д. Н. Общая психология. М., 2004.

Lipman O., Bogen H. Naive Physik. Leipzig, 1923.

Tacit Knowledge in professional practice / Eds R. J. Sternberg, J. A. Horvath. Lea, 1997.

Toward a general theory of expertise: Prospects and limits / Eds K. A. Ericsson, J. Smith. Cambridge, 1991.

ДУХОВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Г. В. Ожиганова (Москва)

Проблема духовности в современной психологии

На рубеже XX и XXI столетий в психологической науке весьма ощутимыми стали тенденции отхода от жестко очерченных сциентистских позиций. Проблемы измененных состояний сознания, вершинных переживаний личности, связанных с творческими взлетами и духовно-нравственными проявлениями, все больше привлекают внимание зарубежных ученых (С. Gaylord, D. W. Orme-Johnson, F. Travis, M. Csikszentmihalyi, N. W. Hall, K. J. Edwards и др.). Намечаются новые области исследований, ориентированные на изучение духовности в рамках психологии личности (Эммонс, 2004; Фрейджер, Фейдимен, 2006), клинической психологии (Shafranske, 1996), этнокультурной психологии (Ким, 2003).

В нашей стране также возрос интерес исследователей к духовной сфере личности (Б. С. Братусь, А. А. Гостев, Р. М. Грановская, В. В. Знаков, Ю. М. Зенько, В. А. Елисеев, В. А. Пономаренко, В. А. Соснин, В. Д. Шадриков, Л. Ф. Шеховцова и др.). «Введение в психологию проблемы духовности как особого высшего измерения человека, – считает В. В. Кольцова, – открывает возможности для нового понимания ряда ключевых психологических проблем – личности, общения, отношений человека к миру, другим людям и себе, психического здоровья и др.» (Кольцова, 2004, с. 317).

Проблема духовности может рассматриваться в психологии в контексте высших устремлений личности, ее направленности на решение предельных вопросов, связанных со смыслом ее существования и ценностями. Теоретические основы разработки этой проблемы были заложены в трудах А. Маслоу, В. Франкла, Э. Фромма.

Эмпирическое изучение духовности на рубеже XX и XXI столетий открыло новые перспекти-

вы для психологической науки. Были проведены исследования духовного благополучия личности (Ellison, 1983); разработан специальный опросник оценки духовности (Hall, Edwards, 1996); получены результаты, свидетельствующие, что религиозная интернализация, т. е. степень, в которой религиозные убеждения и ценности определяются самим человеком, а не навязаны ему, служат решающим фактором, влияющим на психическое здоровье (Ryan, Rigby, King, 1993); изучено отношение между духовными стремлениями, эмоциональным благополучием и удовлетворенностью жизнью (Emmons, Cheung, Tehrani, 1998 и др.).

В зарубежной психологии наметилось направление, в рамках которого духовность рассматривается как набор взаимосвязанных способностей: осуществлять добродетельное поведение; испытывать возвышенные состояния; использовать духовные ресурсы для решения проблем, возникающих на жизненном пути (Pargament, 1997). Возник термин «духовно интеллектуальный индивид» – человек, способный погружаться в особые духовные состояния. Были проведены и продолжаются многочисленные эмпирические исследования духовного опыта (Hood, Spilka, Hunsberger, Gorsuch, 1997), в том числе связанного с медитацией. Установлено большое социальное значение духовности, позитивное воздействие духовных состояний на психосоматические процессы и как следствие – значительное улучшение физиологических параметров (Newberg, d'Aquili, 1998).

Логичным итогом поисков в указанном направлении явилась постановка вопроса о необходимости включения понятия духовности в предметное поле психологической науки. Р. Эммонс пишет: «Я утверждаю, что высшие (духовные) устремления должны занять центральное место в структуре личности» (Эммонс, 2004, с. 20). П. Ричардс

и А. Бергин считают, что, устраняя духовные реалии из объяснения поведения человека, мы упускаем самый главный аспект человеческого поведения (Richards, Bergin, 1997).

В русле отечественной психологии изучение духовности тесно связано с понятием субъекта.

По мнению А. В. Брушлинского, «дух», «душа», «духовное», «душевное» представляют собой различные качества психического как важнейшего атрибута субъекта.

В. В. Знаков пишет, что субъект является существом духовным, стремящимся к самосовершенствованию, достижению определенных идеалов. Изучая проблему «духовного Я», понимающего мир субъекта, он рассматривает психологические аспекты духовных состояний в связи с глубинными структурами личности, ценностными переживаниями, высшими ценностями. Духовные состояния, по его мнению, возникают в акте понимания при сопоставлении понимаемого с ценностными представлениями субъекта, существующего (реального) с тем, что должно существовать (идеальным) (Знаков, 2005).

Холистический подход в исследовании духовных способностей

Понятие духовности соотносится и тесно связывается с понятием способностей. В. Д. Шадриков определяет духовные способности как интегральную характеристику интеллекта, проявление человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с его нравственными качествами как личности. Духовные способности, согласно его мнению, связаны не столько с действием, сколько с поступком, нравственным, добродетельным поведением, выражающемся в желании и умении делать добро (Шадриков, 1998).

Как утверждает С. Б. Крымский, «духовность – это способность переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на этической основе» (Крымский, 1992, с. 23).

Исходя из этого, можно утверждать, что основу духовных способностей субъекта (базовый уровень в их структуре) составляют *ценностно-смысловые ориентации*.

В настоящее время наиболее важным и пока открытым остается вопрос о подходах к исследованию духовных способностей и методах их изучения. Мы полагаем, что перспективным является использование *холистического подхода*, суть которого заключается в том, что способности изучаются не как отдельные свойства личности, а в тесной связи с другими качествами субъекта, обуславливающими их становление, проявление и развитие.

По мнению С. Л. Рубинштейна, различные аспекты психического облика личности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Он говорит

о тесной и неразрывной связи способностей и характера, которая, в свою очередь, определяется направленностью личности. Так, изучение способностей человека, создание полного и адекватного представления о его дарованиях предполагает знание о направленности субъекта – подлинном стержне его личности, а также о его характерологических свойствах (Рубинштейн, 2002).

Духовные способности могут быть изучены с помощью конструкта *личностных стремлений*, определяемых как индивидуализированные цели, отражающие типичные или характерные задачи, на решение которых направлен человек в своем повседневном поведении (Emmons, 1986). Р. Эммонс пишет: «Возможно, нет характеристики, более фундаментально определяющей человека, чем способность представлять себе возможные будущие результаты действий и разрабатывать средства для их достижений» (Эммонс, 2004, с. 13). Предложенная им теоретическая концепция и методика качественно-количественного анализа личных стремлений (Emmons, 1999) позволяет эмпирически исследовать взаимосвязь мотивации, жизненных целей, объективного и субъективного благополучия, а также духовности и мудрости.

Наряду с этим, изучение духовных способностей предполагает анализ нравственных характеристик *духовной личности, составление ее психологического портрета*. Здесь полезным может оказаться использование конструкта «человечность», предложенного А. Маслоу. Понятие «человечность», по его мнению, представляет собой феномен, хорошо поддающийся количественному определению. Данный феномен включает в себя реестр соответствующих способностей – способность любить, иметь определенные ценности, переступить через свое «Я» (т. е. не быть эгоистичным), уметь выражать свои мысли и пр. Маслоу полагает, что понятие «человечность» является одновременно и описательным, и количественным, а главное, оно несет в себе нормативную составляющую. С его помощью можно определить, насколько конкретный человек более человечен по сравнению с другими. Маслоу считает, что понятие «человечность» позволит решить проблему строгости и объективности научного исследования, потому что оно не несет в себе отпечатка индивидуальности исследователя, его неосознанных опасений, стремлений, пристрастий и вкусов (Маслоу, 1992).

Таковы, на наш взгляд, возможности холистического подхода в изучении духовных способностей.

Исследование интеллектуальных и творческих способностей в связи с изучением духовных способностей личности

Рассмотрим, как введение понятия «духовные способности» в предметное поле психологической науки может повлиять на ракурс изучения

таких феноменов, как интеллектуальные и творческие способности.

Традиционным в психологии способностей является изучение общих и специальных способностей. Так, Ч. Спирмен выделил общую способность, обуславливающую успех любой интеллектуальной работы (фактор «G»), и специальные способности (механические, арифметические и лингвистические), специфичные для определенной деятельности (фактор «S»). Факторные модели интеллектуальных способностей (Д. Векслер, Д. Равен, Р. Амтхауэр и др.), эксплицитно или имплицитно выделяющие общий интеллект (фактор «G», по Спирмену) и специальные интеллектуальные способности (основные групповые факторы, в терминологии Спирмена) – пространственные, числовые, вербальные – пользуются большой популярностью в современной научной среде.

Помимо изучения интеллектуальных способностей, исследуются творческие способности, чаще всего в русле концепций Гилфорда и Торренса, определяемые как дивергентные способности. Большой материал накоплен в рамках изучения способностей, связанных с определенной профессиональной деятельностью: музыкальной, спортивной, педагогической, летной и др.

Это многообразие направлений и исследований, тем не менее, не исчерпывает всего содержание понятия «способности человека». В последнее время все больший интерес у ученых вызывает исследование не только познавательных способностей, определяющих успешность индивида в профессиональной сфере и достижение высокого социального статуса, но и раскрытие духовного потенциала субъекта (В. В. Знаков), духовных способностей (В. Д. Шадриков), а также проявлений мудрости (Р. Baltes, U. Staudinger, Л. И. Ацыферова, М. А. Холодная). Когнитивно ориентированные подходы в изучении способностей дополняются личностно ориентированным, субъектно-деятельностным и др.

Таким образом, психологические исследования духовных способностей позволят, на наш взгляд, открыть новые перспективы в изучении интеллектуальных и творческих способностей.

По мнению Шадрикова, «универсальность человека с духовными способностями обращает его внимание на такие стороны воспринимаемого мира, на которые обыкновенный человек никогда не обратит внимания, но именно необычный взгляд на действительность и раскрывает ее для духовного человека в новых ракурсах, проявляется в неожиданных выводах и творениях. Духовность проявляется в том, что действительность познается не только рационально, но и эмоционально, через переживания. Для духовно богатого человека все значимо, все находит чувственный отклик» (Шадриков, 1998, с. 56).

Отсюда следует, что духовные способности, связанные с ценностно-смысловой сферой субъекта, предполагают также такие свойства, как эмоциональность, вдохновенность, способность выхода в иную плоскость или пространство при восприятии проблемных ситуаций, открытость новому опыту, чувство новизны, яркое воображение, самобытность, что говорит о включении в их психологическую структуру креативного аспекта личности, творческих способностей. Духовные способности позволяют подняться на высшую ступень творчества благодаря масштабности личности духовного субъекта, глубине восприятия им жизни, основанном на духовном опыте. Следовательно, духовные способности представляют общее, интегративное понятие, включающее понятие «творческие способности».

То же самое относится и к понятию «интеллектуальные способности». Шадриков отмечает: «В духовных способностях индивид возвышается над обычными способностями. Духовные способности вырастают из общих способностей. Это высшая стадия развития способностей. Духовные способности – это способности духовного состояния, которое формируется на основе духовных ценностей личности» (там же, с. 28).

Очень важным для психологической науки, на наш взгляд, является вывод Шадрикова, касающийся влияния духовных состояний на организацию мыслительной деятельности, определяющей интеллектуальные способности: «Если сама способность мыслить есть свойство мозга, его особой организации, то мы можем сказать, что организация мозга во многом определяется состоянием (физиологическим и духовным), следовательно, в разных состояниях мозг может представлять разные сущности. И поэтому духовное состояние определяет и иную сущность мозга, другие его функциональные (интеллектуальные) возможности позволяют по-иному мыслить» (там же, с. 20).

Таким образом, психологические исследования духовных способностей позволят значительно расширить предметное поле современной психологической науки, обогатить содержание традиционного психологического понятия «способности человека», а также открыть новые ракурсы изучения интеллектуальных и творческих способностей.

Литература

- Знаков В. В. Психология понимания. М., 2005.
Ким У. Культура, наука и этнокультурная психология: комплексный анализ // Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. СПб., 2004.
Кольцова В. А. Теоретико-методологические основы истории психологии. М., 2004.
Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. 1992. № 12.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1992.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2002.

Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, упражнения, эксперименты. СПб., 2006.

Шадриков В. Д. Духовные способности. М., 1998.

Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М., 2004.

Ellison C. W. Spiritual well-being: Conceptualization and measurement // Journal of Psychology and theology. 1983. № 11.

Emmons R. Personal strivings: An Approach to personality and subjective well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. № 51.

Emmons R. The Psychology of Ultimate Concerns: Motivation and Spirituality in Personality. N. Y.–London, 1999.

Emmons R., Cheung C., Tehrani K. Assessing spirituality through personal goals: Implication for research

on religion and subjective well-being // Social Indicators Research. 1998. № 45.

Hall T., Edwards K. The initial development and factor analysis of the spiritual assessment inventory // Journal of Psychology and Theology. 1996. № 24.

Hood R., Spilka B., Hunsberger B., Gorsuch R. The psychology of religion: An empirical approach (2nd ed.). N. Y., 1996.

Newberg A., d'Aquili E. The neuropsychology of spiritual experience // Handbook of religion and mental health / Ed. H. Koenig. San Diego, 1998.

Pargament K. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. N. Y., 1997.

Richards P., Bergin A. A spiritual strategy for counseling and psychotherapy. Washington, 1997.

Ryan R., Rigby S., King K. Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. № 65.

Religion and the clinical practice of psychology / Ed. E. Shafranske. Washington, 1996.

ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТАЦИЯ И ТВОРЧЕСТВО

В. П. Ростовский (Уфа)

Проблема адаптации и творчества: теоретические подходы

Творчество – это способность адаптивно реагировать на потребность в новом образе существования, вызывать к жизни нечто новое. Такая адаптация, будет ли она интрапсихической, имеющей отношение преимущественно к чувствам, инсайтам или порождению значений и смыслов в процессе формулирования целей, или же экстрапсихической, принимающей форму новых структур, процессов или изобретений, всегда оказывается средством усиления способности к росту и выживанию.

По мнению В. Н. Дружинина, существуют две формы взаимодействия человека с миром: адаптивное и преобразующее поведение (Дружинин, 1996, с. 138–147).

В первом случае субъект приспосабливается к объекту (окружающему миру), ассимилируя его качества, включая в систему своей активности и тем самым «аккомодируя», изменяя свои собственные свойства и возможности. Адаптивное поведение, в свою очередь, разделяется на два типа: (1) реактивное, осуществляемое по типу реакции на изменение среды и (2) целенаправленное.

Преобразующая активность, согласно Дружинину, также разделяется на два подтипа: (1) творческое поведение (шире – активность), создающее новую среду, или конструктивная активность и (2) разрушение, дезадаптивное поведение, не соз-

дающее новую среду, но уничтожающее прежнюю. По мнению Дружинина, адаптивное и творческое поведение равным образом можно считать конструктивным поведением.

С точки зрения В. М. Вильчека, сущность творчества основана на природе человека, который утратил в результате мутации инстинктивную видовую программу деятельности (Вильчек, 1989, с. 20). Отсюда неизбежно возникающие дефекты, нарушения в системе взаимодействия человека с разными сторонами действительности: дефект деятельности (в системе «человек–природная среда»), дефект отношений (в системе «человек–человек»). Следствием этого стало изначальное отчуждение человека от природы и мира, в целом. При этом в первичном отчуждении творчества от мира многие исследователи видят причину фантазий, ментального творчества, а затем и практического творчества – воплощения мечты в действительность.

Я. Парандовский считает, что в основе творчества лежат: освобождение от страданий и мучительных мыслей, «дух бегства»; компенсация ударов судьбы, материальной необеспеченности; стремление к независимости. Таким образом, творчество – это способ преодоления изначальной дезадаптации.

Но если, согласно Дружинину, дезадаптация отдельного человека – явление локальное в пространстве и времени, то дезадаптация человека

как вида есть глобальная предпосылка частных вариантов отчуждения. Поиск образца и породил творчество как специфическую активность по преодолению первоначального отчуждения, которое неустранимо никакими целенаправленными актами. Но первоначальное отчуждение можно преодолеть не только познавательным усилием и созданием «моста» между человеком и природой, но и посредством «третьей реальности» – культуры, путем разрушения себя или мира. Поэтому, по мнению Дружинина, в глобальном отчуждении кроются причины как творчества, так и разрушения.

Суть креативности как психологического свойства сводится, по Я. А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности к побочным продуктам деятельности. Творческий человек видит побочные результаты, которые способствуют творению нового, в то время как нетворческий воспринимает только результаты достижения цели, проходя мимо новизны (Пономарев, 1988, с. 20).

Жизненная стратегия – это искусство организации собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление ее уникального смысла (Васильева, Демченко, 2001, с. 74–85). Важными характеристиками жизненной стратегии являются: уровень ответственности; степень осмысленности жизни; система ценностей и отношений человека. Результаты исследования О. С. Васильевой, Е. А. Демченко свидетельствуют о том, что люди с более высокими показателями осмысленности жизни и уровня субъективного контроля, как правило, выбирают и реализуют такой способ жизни, которому соответствует жизненная стратегия творчества. Они сознательно или неосознанно занимают позицию активного творца своей жизни и опираются на такие ценности, как любовь, красота, творчество, добро, развитие. Такие люди удовлетворены своей жизнью и имеют более высокие показатели психического здоровья. Человек в большей степени удовлетворен прошлым, если он осознает собственную ответственность за каждое событие своей жизни.

По словам Л. И. Анцыферовой, нельзя все многообразие взаимодействий личности с миром сводить лишь к явлению адаптации. Адаптация большей частью (в привычном своем звучании) означает пассивное приспособление к действительности. Этому явлению противостоит совладание – активное изменение окружающего мира. Хотя адаптация тоже включает в себя момент креативности, но в меньшей степени, чем совладание. Сильная личность, по мнению Анцыферовой, не приспособливается к среде, а творчески, революционно ее изменяет.

А. В. Петровский утверждает, что можно привести достаточно много примеров поведения как животных, так и человека, противоречащих

принципу сообразности. Чрезвычайно важно, однако, отметить, что неадаптивное поведение, рассматриваемое в рамках конкретного поведенческого акта, может быть элементом приспособительной деятельности более высокого уровня и даже «моментом общественного развития». При этом научное и художественное творчество, искусство, воспитание, новаторство в производстве рассматриваются как проявления неадаптивности в деятельности человека.

Существуют различные определения психического развития: изменение потребностей или типов мышления; постановка и решение проблем; диалогическое взаимодействие и др. В обобщенном виде психическое развитие понимается как творчество или приспособление (Орлов, 1995, с. 14).

В нашем понимании, адаптация – это всегда креативный процесс, при помощи которого личность изменяет себя и свой внутренний мир. При этом всегда создается что-то качественно новое. Процесс постоянных изменений происходит как в неживой, так и в живой материи, элементом которой являются: социум в целом, социальная группа, отдельный человек (Ростовский, 1996, 1999, 2001).

Сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций. Творчество приводит к созданию чего-то нового, поскольку оно представляет собой антипод шаблонной, стереотипной деятельности, направленной на повторение уже ранее известного. В более широком плане творчество следует искать там, где имеет место движение от низшего к высшему (Ростовский, 1994, 1996; Семенов, 1998; Яковлева, 1997).

Содержание и развитие творческих способностей – специальный объект психологического изучения. Развитие творческих способностей человека, формирование навыков творческой деятельности имеет не только экономическое значение, являясь условием освоения новой техники и технологий, но и представляет собой важную гуманистическую социальную задачу, ибо удовлетворение потребности в творчестве (наряду с удовлетворением других потребностей) выступает в качестве составляющей феномена человеческого счастья. Вероятно, развитие творческих способностей служит и условием умственного совершенствования человека.

Гармоничное и всестороннее развитие личности – это взаимосвязанные, но не тождественные понятия. Всестороннее развитие – достижение оптимального уровня развития различных сторон личности: потребностей, установок, ценностных ориентаций, опыта, знаний, мышления, памяти, чувств, воли. Оно включает также особенности строения и функционирования жизненно важных систем организма. Гармоничное развитие означает согласованность взаимодействия различ-

ных компонентов сложной, многоуровневой системы, которая называется «человек».

Интеллект большинством психологов определяется как способность индивида адаптироваться к окружающей среде и к внутреннему миру. С точки зрения Ч. Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, названного им фактором «G», от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются и специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач, возникающих в процессе адаптации.

Гилфорд, выделил до 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции, и каково их содержание: образное, символическое, семантическое или поведенческое. Он описал два типа мышления. Конвергентное мышление необходимо для нахождения точного решения задачи. Благодаря дивергентному мышлению возникают оригинальные решения, так как осуществляются поиски по всем направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов.

Целью нашего исследования являлось выявление взаимосвязи креативности с психическими процессами и психологическими особенностями.

Методики исследования

Нами использовались широко применяемые и известные личностные методики (Ч. Д. Спилбергер–Ю. Л. Ханин; Л. Н. Собчик; Г. Айзенк, С. Айзенк; Р. Кеттел), методики для исследования мышления, а также авторская методика для измерения адаптационного потенциала студентов (Ростовский, 1999).

Для измерения креативности мы использовали методику «Способ применения предмета», суть которой состоит в том, что испытуемому предъявляется какой-либо хорошо известный предмет (например, молоток), и он должен назвать как можно больше различных способов его применения и функций. Эта методика определяет способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в различные ситуации и взаимосвязи, открывать все его функции. Тем самым возникает возможность выявить быстроту, гибкость и оригинальность мышления.

Результаты исследования

В ходе исследования установлены статистически значимые корреляции показателя креативности со следующими психологическими показателями, измеряемыми различными методиками: ситуативной тревожностью (по Спилбергеру–Ханину) ($r = -0,63$; $p < 0,01$); поиском предметов

по заданным признакам ($r = 0,73$; $p < 0,001$); оценкой временного интервала 35 с ($r = 0,49$; $p < 0,05$); выражением мысли другими словами ($r = 0,74$; $p < 0,01$); количеством составленных предложений из трех существительных (медведь, карандаш, озеро) ($r = 0,39$; $p < 0,10$); показателем шкалы лжи (по Л. Н. Собчик) ($r = -0,84$; $p < 0,01$); аггравацией (подчеркнутая откровенность) ($r = -0,43$; $p < 0,05$); ригидностью ($r = 0,70$; $p < 0,01$) и спонтанностью ($r = 0,57$; $p < 0,05$) (по Л. Н. Собчик); экстраверсией ($r = 0,52$; $p < 0,05$) и психотизмом ($r = -0,34$; $p < 0,10$) (по Г. Айзенку, С. Айзенку); отзывчивостью ($r = 0,82$; $p < 0,01$) и коммуникативностью ($r = 0,66$; $p < 0,01$); активностью ($r = 0,70$; $p < 0,01$) и ответственностью ($r = 0,50$; $p < 0,05$) (по оценке группы); интеллектуальностью ($r = 0,61$; $p < 0,01$) и коммуникативностью ($r = 0,57$; $p < 0,05$) (на основе самооценки).

Обращает на себя внимание положительная корреляция показателей креативности со спонтанностью и ригидностью (диагностированных по методике Л. Н. Собчик). При этом их корреляция между собой равна 0,30 при $r > 0,10$, что указывает на слабую, статистически незначимую взаимосвязь и свидетельствует о том, что это – относительно самостоятельные свойства. Спонтанность (раскованное самоутверждение, наступательность, стремление к лидированию) сочетает в себе экстравертированность и агрессивность, что, согласно концепции Л. Н. Собчик, характеризует «сильный» (гипертимный) тип поведения с наиболее чисто выраженными его типологическими свойствами. В связи с этим понятна и корреляция с экстраверсией, взятой как отдельная особенность. Ригидность же характеризуется сочетанием субъективизма интроверта с инертностью (тугоподвижностью) установок, настойчивостью, склонностью к педантизму и настороженной подозрительности. В данном случае спонтанность и ригидность, при определенной противоречивости этих свойств, объединяются активной, наступательной, настойчивой стратегией личности, проявляемой в деятельности, поведении и общении.

Данные корреляционного анализа подтверждены результатами экспертной оценки студентами креативных личностей из своей учебной группы. Выявлена достоверная корреляция креативности с отзывчивостью, активностью, коммуникативностью и ответственностью.

Низкий уровень корреляции креативности с логическим мышлением ($r = 0,06$) указывает на то, что эти показатели относятся к разным факторам. Установлено, что чем ниже уровень ситуативной тревожности, тем выше показатели креативности.

Методика «Поиск предметов по заданным признакам» ставит перед испытуемыми задачу назвать как можно больше предметов, обладающих заданной совокупностью свойств: в нашем случае – черный, жесткий, сухой. Методика диа-

гносцирует способность находить аналогии между различными непохожими предметами, оценивать их с точки зрения наличия или отсутствия в них заданных признаков, переключать мышление с одного объекта на другой. Чем выше эти показатели, тем более выражена креативность.

В ходе исследования обнаружена статистически значимая взаимосвязь между показателями по этой методике и по методике «Способ применения предмета» ($r = 0,73$; $p < 0,01$). Показатели поиска предметов по заданным признакам коррелируют с чувствительностью ($r = 0,50$; $p < 0,05$) и тревожностью ($r = -0,56$; $p < 0,05$). Согласно Л. Н. Собчик, «чувствительность, ориентация на авторитет более сильной личности, конформность – черты зависимости». По показателю «количество названных предметов», так же как и при проведении других тестов на креативность, больше баллов набрали студенты с низкой тревожностью.

Выявлены связи показателей по методике «Поиск предметов по заданным признакам» с экстраверсией ($r = -0,69$; $p < 0,01$), с данными экспертной оценки и самооценки креативных личностей и показателями шкалы «Адаптационный потенциал студента»: отзывчивостью ($r = 0,67$; $p < 0,01$), интеллектуальностью ($r = -0,82$; $p < 0,01$) и ответственностью ($r = -0,50$; $p < 0,01$) (по оценке группы); с активностью ($r = -0,75$; $p < 0,01$) (по данным самооценки); с возрастом ($r = -0,65$; $p < 0,01$); со средним значением по всем шкалам «Адаптационного потенциала студента» ($r = 0,57$; $p < 0,05$).

Креативные личности хорошо адаптированы в настоящее время ($r = 0,44$; $p < 0,10$), характеризуются высокой энергетической адаптацией ($r = 0,47$; $p < 0,10$), неплохой адаптацией в сфере безопасности ($r = 0,44$; $p < 0,10$). Деадаптация возникает из-за несоответствия желаний, способностей и возможностей личности с состоянием и требованиями социума и природы. Степень деадаптации зависит от величины доминирующих потребностей, от разницы между энергией, информацией и временем, которые необходимы для их удовлетворения, а также от ресурсов, которыми располагает для этого человек. Уровни адаптации – физиологический, психофизиологический, психологический, личностный; пассивный и активный; субъективный и объективный; рефлексивный и целенаправленный. Стратегия адаптации – это организация постоянных переходов из состояния деадаптации, вызванного агрессивной средой, в другие, более благоприятные условия жизнедеятельности. Переходы могут быть из природной в социальную среду; из личностной – в социальную или природную, из внешнего мира – во внутренний, из материального – в духовный и т. д. Механизмы адаптации помогают осуществлять стратегии и тактики подобных переходов.

Интересно, что при исследовании степени взаимосвязи креативности (по методике «Способ применения предмета») выявилась статистически достоверная корреляция со средним значением по всем шкалам опросника «Адаптационный потенциал студента» ($r = 0,48$; $p < 0,10$) и со степенью стандартного отклонения от среднего значения ($r = -0,63$; $p < 0,01$). Это говорит о том, что чем выше адаптационный потенциал студента и меньше степень разброса средних значений по шкалам опросника (т. е. выше степень интеграции, гомогенности показателей), тем выше креативность студентов. Энергетическая адаптация (биологическое, материальное, духовное состояние) тоже имеет тенденцию к позитивной взаимосвязи с креативностью ($r = 0,40$; $p < 0,10$). В определенной степени сюда можно отнести и степень адаптированности в социально-бытовой сфере, которая на уровне тенденции коррелирует с креативностью ($r = 0,37$; $p < 0,10$). Состояние биологической адаптированности ($r = 0,42$; $p < 0,10$) в сфере безопасности ($r = 0,41$; $p < 0,10$) также положительно коррелирует с креативностью.

Установлена взаимосвязь креативности с различными сферами адаптации: адаптацией ко времени студенчества ($r = 0,50$; $p < 0,05$); к интерьеру вуза ($r = 0,41$; $p < 0,10$); вузу вообще ($r = 0,46$; $p < 0,10$), а также с внешнем Я ($r = 0,55$; $p < 0,05$). При этом креативные студенты чаще используют такие механизмы адаптации, как рационализация ($r = 0,77$; $p < 0,01$) и упрощение ($r = 0,78$; $p < 0,01$). Рационализация – стремление на сознательном уровне объяснить причины и механизмы негативного развития событий и найти пути их преодоления.

Креативные студенты чаще всего используют следующие механизмы адаптации: сравнение ($r = -0,46$; $p < 0,10$); агрессия ($r = -0,62$; $p < 0,05$); ложная активность ($r = 0,80$; $p < 0,01$); зависимость ($r = 0,41$; $p < 0,10$); саморазрушение ($r = 0,62$; $p < 0,05$); конфликт ($r = -0,70$; $p < 0,01$); формирование барьеров ($r = -0,56$; $p < 0,05$); накопление потенциала ($r = -0,43$; $p < 0,10$); доминирование ($r = 0,36$; $p < 0,10$); компромисс ($r = 0,52$; $p < 0,05$).

Ложная активность – стремление выйти из критической ситуации доступными человеку, но мало или совершенно не эффективными в данном случае способами (действиями).

Упрощение – сосредоточение активности субъекта на приоритетных сферах деятельности при блокировании малозначимых направлений и областей из-за снижения энерго-информационного потенциала и возможностей его развития. Упрощение структуры личности, обеднение ее интересов и потребностей, примитивность когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер – все это является следствием механизма (или стратегии) упрощения.

Саморазрушение – агрессия, направленная на себя в силу непринятия и отторжения содержания структуры своей личности – ее отдельных составляющих или всех ее особенностей. Агрессия может быть направлена против соматического Я или против духовного Я. Базальной причиной этого является, по-видимому, несоответствие (неадаптивность) этих личностных образований некоему оптимальному варианту. Уровни проявления саморазрушения различны – от незначительных мазохистских тенденций, практически незаметных и/или неосознаваемых личностью, до реальных попыток осуществления суицида.

Компромисс – механизм взаимоуступок при реализации конфликтующих потребностей, мотивов, установок, отношений и т. п.

Зависимость, как главный механизм адаптации ребенка, у студентов представлен в меньшей степени. Зависимость проявляется у взрослого человека в желании заботы о себе со стороны родителей или властей. При этом они подчиняются власти только для того, чтобы получить ее поддержку. У студентов крайне редко обнаруживаются проявления этого механизма адаптации: просьбы советов, которым затем они слепо следуют; боязнь одиночества, что иногда приводит к воображаемым болезням (для того, чтобы почувствовать заботу со стороны окружающих); различные формы паразитизма.

Креативные студенты вообще не используют такие механизмы адаптации (приведены в порядке снижения степени взаимосвязи), как конфликт, агрессия, формирование барьеров, сравнение, накопление потенциала.

Конфликт – обострение противоречий в целях их быстрого и эффективного разрешения.

Агрессия – разрушение фрустрационных препятствий на пути к приоритетной цели. Креативные студенты, как правило, не стремятся разрушать препятствия на своем пути, не разделяя точку зрения, что сильный человек всегда агрессивен и что оптимальная адаптация возможна лишь через разрушение всевозможных преград на ее пути. Тем более, им не присуща мысль, что успех в жизни связан с агрессивным поведением. Они полагают, что самоактуализация личности возможна и без агрессии.

Формирование барьеров – создание защиты адаптированности на биологическом, психическом и социально-психологическом уровнях.

Сравнение – сопоставление своих желаний, возможностей и ресурсов («хочу», «могу», «есть») с тем, что требуется в данное время и в данном пространстве для оптимальной антиципации адаптационного процесса.

Накопление потенциала – увеличение своих возможностей перед встречей с экстремальным взаимодействием в критической ситуации.

Исследование данного спектра используемых с разной частотой механизмов личностной адаптации способствует более глубокому пониманию особенностей жизнедеятельности творческих людей.

В психологической литературе, наряду с объективным ходом времени, выделяется его субъективное восприятие. Психологическое время может ускорять свой ход при переживании радостных событий или замедляться в стрессовых ситуациях. Оно «растягивается», будучи наполненным интересными событиями. В связи с этим длительность жизни определяется объективно прожитыми годами, но, одновременно, характеризуется событийной насыщенностью.

При проведении эмпирического исследования студентам предлагалось оценить длительность временного интервала (45 с). Были отобраны те результаты, в которых оценка не превышала реальное время. Данные подвергнуты корреляционному анализу (по Спирмену). Обнаружено, что адекватность оценки временного интервала на статистически достоверном уровне коррелирует: с уровнем развития логического мышления (определялось по шкале «В» теста Кеттелла) ($r = 0,93809$; $p < 0,001$); показателями шкалы психотизма (опросник Г. Айзенк, С. Айзенк) ($r = 0,75$; $p < 0,001$) и шкалы неискренности ($r = -0,81105$; $p < 0,001$); с количеством составленных предложений на основании трех сущительных ($r = 0,84$; $p < 0,001$).

Получается, чем точнее студент оценивает время, тем выше у него проявляется креативный потенциал. То же самое можно сказать и о взаимосвязи со способностями к логическому мышлению. Студент, который точно воспринимает время, является искренним, честным, без ярко выраженной потребности в социальном одобрении и стремления к приукрашиванию своей личности, раскрепощенный, независимый, активный, характеризующийся эмоционально-волевой устойчивостью и т. п. (по опроснику Кеттелла). В случае же недооценки временного интервала все эти характеристики меняют свой знак.

Выводы

Таким образом, личность рассматривается как субъект адаптации, протекающей в пространственно-временном континууме, на природном, социальном и психологическом уровнях. Процесс адаптации определяется как специфический вид субъект-субъектного или субъект-объектного взаимодействия.

Адаптационный компонент присутствует в каждом акте жизнедеятельности и выполняет основную или вспомогательную функции в его оптимизации. Адаптационные функции выступают в виде эмоциональной адаптации к относительно новым обстоятельствам познавательной или профессиональной деятельности, функциональной

настройки на предстоящую деятельность, выбора социальной ниши жизнедеятельности и формирования стратегии включения в новые условия, освоения нового жизненного пространства при изменении социального статуса, оптимизации и гармонизации внутреннего мира личности.

Континуум феноменологических проявлений адаптации включает ситуативные моменты адаптации и личностные задачи; преодоление рутинных трудностей и адаптацию к стрессовым обстоятельствам; конструктивные и деструктивные стратегии.

Научная работа состоит в сравнительном исследовании психологических особенностей актуально действующих и ожидаемых стрессовых факторов и их воздействия на адаптационную активность личности; в изучении уровней адаптации, рутинных и творческих компонентов ее механизмов; в выявлении первичных и вторичных рефлексивных изменений (своеобразная «адаптация к адаптации»). Это важно для адекватной диагностики, психотерапии, психокоррекции, консультирования, планирования мер социальной защиты населения.

Литература

Васильева О. С., Демченко Е. А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии че-

ловека // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 74–85.

Вильчек В. М. Алгоритмы истории. М., 1989.

Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. М., 1996.

Орлов А. В. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекция, практики. М., 1995.

Пономарев Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М., 1988.

Ростовский В. П. Психология руководителя, менеджера и предпринимателя. Уфа, 1994.

Ростовский В. П. Опыт и перспективы использования различных видов информации в обучении студентов // Опыт проблемы и перспективы педагогических технологий обучения. Уфа, 1996.

Ростовский В. П. Психологическое понимание счастья и везучести // Вестник Башкирского университета. 1996а. № 3. С. 47–49.

Ростовский В. П. Критерии оптимальной адаптации // Вестник Башкирского университета. 1999. № 2. С. 100–104.

Ростовский В. П. Личностная адаптация школьников: Учебно-метод. пособие. Уфа, 2001.

Семенов С. Н. Развитие творческих способностей в процессе обучения (философско-методологические проблемы). Уфа, 1998.

Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997.

ИНТЕЛЛЕКТ И ОСОБЕННОСТИ ЗАЩИТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ

Т. И. Семенова (Москва)

Проблема связи интеллекта и психологических защит

В последнее время у исследователей вызывает все больший интерес изучение связи интеллекта как фактора адаптации человека с его личностными особенностями (Ч. Спирмен, Р. Кеттел, С. Бранд, В. Иган, Д. Робинсон, Г. Айзенк, Д. Саклофски, Д. Костура, Р. Стернберг, В. М. Русалов и др.). Вместе с тем в научном сообществе нет однозначности в понимании этой проблемы. Существуют исследования, показывающие, что в целом уровень психологических проблем людей не имеет тенденции повышения с ростом интеллекта. Известны также случаи проявления дезадаптивности и асоциальности у лиц с высокими и сверхвысокими значениями IQ – как у детей, так и взрослых.

Трудно определить уровень интеллекта, необходимый для достижения успешной адаптации человека, однако среди исследователей существует точка зрения, что зависимость между интеллектом и адаптацией не является линейной. Согласно теории «оптимума интеллекта» Д. К. Саймонтона,

повышение интеллекта до определенного оптимального уровня (оцениваемого обычно в 125–155 баллов IQ) способствует адаптации, однако после его превышения возникают нарушения контактов с другими людьми и увеличение личностных проблем (Simonton, 1976).

С адаптацией тесно связан и феномен психологической защиты. Механизмы психологической защиты часто рассматриваются как регулятивная система стабилизации личности, развивающаяся в онтогенезе и выступающая как средство адаптации, разрешения конфликта и уменьшения тревоги, неизбежно возникающей при осознании конфликта или препятствии к самореализации.

Во многих современных концепциях механизмам психологической защиты отводится функция преодоления чувства неуверенности в себе, собственной неполноценности, защиты ценностного сознания и поддержания стабильной самооценки (А. Адлер, Е. Александера, К. Роджерс, Х. Кохут, В. Райх, Э. Эриксон, Э. Берн, Г. Салливан, Э. Фромм, К. Хорни, О. Уилл и др.).

Наше понимание психологической защиты совпадает с взглядами таких авторов, как Ф. В. Бассин, Б. В. Зейгарник, Е. Т. Соколова, А. А. Налчаджян, В. К. Мягер и др., которые подчеркивают профилактическую, адаптивную функцию механизмов психологической защиты.

Анализ существующих теоретических и эмпирических моделей механизмов психологической защиты показывает, что в последнее десятилетие получает распространение комплексный взгляд на их природу. Механизмы психологической защиты рассматриваются как совокупность способов последовательной трансформации когнитивной и аффективной составляющих образа реальной ситуации. Это трансформация достигается за счет индивидуальных изменений в протекании психических процессов.

Хотя механизмы психологической защиты развиваются в онтогенезе как средства адаптации и разрешения конфликта, при определенных условиях они могут привести к прямо противоположному состоянию – к дезадаптации и перманентному конфликту. Причина этой неоднозначности заключается в том, что механизмы психологической защиты являются, как правило, продуктами конфликтов, возникающих в раннем онтогенезе. В зависимости от протекания этих конфликтов (интенсивности воздействия и соответствующей психической адаптации) механизмы психологической защиты могут быть примитивными или зрелыми (более автоматичными или осознанными, более интенсивными и адекватными общественно заданным стандартам поведения). В силу этих обстоятельств они могут как способствовать, так и препятствовать эффективной адаптации в новом социальном контексте.

Отсутствие единых общепризнанных определений интеллекта и механизмов психологической защиты, моделей их развития, функционирования и взаимосвязей, в частности, на психометрическом уровне препятствует созданию целостной картины, позволяющей объяснить характер их взаимовлияния.

Рассмотренные работы в области интеллекта и механизмов психологической защиты содержат два важных для цели нашего исследования положения. Во-первых, подчеркивается *адаптивная функция интеллекта и механизмов психологической защиты*. Во-вторых, отмечается *роль аналитико-синтетических процессов в функционировании защит* и, как следствие, вывод о том, что отличие защитных механизмов друг от друга обусловлено степенью участия интеллектуальных способностей. Исходя из вышеизложенных положений, можно полагать, что соотношение уровня психометрического интеллекта и склонности к использованию тех или иных защит зависит от эффекта их взаимодействия при создании условий для успешной адаптации личности, а также

от возможности их сосуществования в силу того, что отдельные защиты требуют определенного уровня развития аналитико-синтетических способностей. Из этого следует, например, что люди с выраженными аналитико-синтетическими способностями будут склонны обращаться к использованию определенного класса защит, отличающихся от защитного поведения людей с иным интеллектуальным потенциалом.

Опираясь на указанные положения, мы высказали *гипотезу*, что существует связь между выраженностью различных механизмов психологической защиты и уровнем психометрического интеллекта и что интеллект, как одна из психологических структур адаптации к окружающей среде, опосредует характер проявления механизмов психологической защиты. Это может выражаться в сложном, нелинейном характере взаимосвязи между рассматриваемыми феноменами: среднему уровню интеллекта соответствуют большая вариативность в использовании защит и более адаптивные формы их проявления.

Для подтверждения данной гипотезы в психодиагностической части исследования были использованы следующие *методики*: культурно-независимый тест интеллекта Р. Кеттелла; опросник «Индекс жизненного стиля» Г. Келлермана и Р. Плутчика. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью корреляционного, дисперсионного и частотно-конфигурационного анализа.

Выборку нашего исследования составили студенты психологического и экономического факультетов Российского государственного гуманитарного университета, а также курсанты Государственной пожарной академии в возрасте от 18 до 21 года – всего 183 чел.

Результаты исследования

Обнаружив, что интеллект связан с выраженностью механизмов психологической защиты (МПЗ) на общей выборке не линейно, дальнейший анализ мы проводили отдельно в трех группах испытуемых с разным уровнем интеллекта. К «низкой группе» были отнесены испытуемые с IQ от 82 до 108, к «средней» – с IQ от 109 до 123, к «высокой» – с IQ от 124 до 146. Таким образом, «низкая группа» соответствует среднему уровню интеллекта, «средняя» – средневысокому уровню и «высокая» – высокому уровню интеллекта.

Анализ данных показал, что количество значимых связей между отдельными показателями МПЗ и IQ увеличивается с ростом уровня интеллекта испытуемых: в «низкой группе» – между IQ и интеллектуализацией ($r = -0,47, p \leq 0,05$); в «средней группе» – между IQ и проекцией ($r = 0,49, p \leq 0,05$), между IQ и замещением ($r = 0,46, p \leq 0,05$); в «высокой группе» – между IQ и регрессией ($r = -0,50$,

$p \leq 0,01$), между IQ и интеллектуализацией ($r = 0,53$, $p \leq 0,01$), между IQ и реактивным образованием ($r = -0,51$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, наибольшее количество значимых корреляций обнаружено в «высокой группе». Следует отметить, что в крайних группах обнаружена связь IQ с одним и тем же механизмом психологической защиты – интеллектуализацией, правда, направление зависимости противоположно (в «низкой группе» – отрицательная корреляция, в «высокой группе» – положительная).

В «высокой группе» с возрастанием IQ реже используются такие МПЗ, как реактивное образование и регрессия, и увеличивается применение интеллектуализации. Возможно, для высоко интеллектуальных испытуемых использование реактивного образования и регрессии не требуется для достижения эмоциональной стабильности, так как при возрастании IQ увеличивается степень осознания, рефлексии. Логические рассуждения, лежащие в основе интеллектуализации, являются привычным, хорошо отработанным инструментом, обусловленным высокими аналитическими способностями.

В литературе отмечается, что интенсивное использование людьми интеллектуализации приводит к определенным проблемам в эмоциональной и коммуникативной сферах (Мадди, 2002). Эмоциональная сфера человека, ведущей защитой которого является интеллектуализация, часто выглядит обедненной за счет отделения аффективного аспекта переживания от его когнитивной составляющей. Такие люди воспринимаются окружающими как «рассудочные», неэмоциональные, неспособные к сопереживанию. Возможно, зависимостью от интеллектуализации объясняются определенные трудности, характерные для эмоциональной сферы интеллектуально одаренных людей (Соколова, 1989; Эйдемиллер, 1990; Катц, Зиглер, 1997).

Как мы видим, все защиты, которые коррелируют с IQ в этой группе, так или иначе связаны с использованием интеллектуальных способностей или их блокировкой.

В «средней группе» наблюдается корреляция IQ с двумя МПЗ – проекцией и замещением. Мы предполагаем, что, с одной стороны, взаимосвязь IQ с проекцией указывает на то, что испытуемыми данной группы используются такие виды проекции (рационалистическая, комплиментарная или симулятивная), функционирование которых предполагает включение интеллектуальных операций (умозаключения, сравнения и т. п.), осуществляемых до некоторой степени осознанно. По мере возрастания IQ происходит осознание у себя тех качеств, которые проецируются на других. Эмоциональная стабильность достигается за счет объяснения себе, что подобные проявления свойственны всем, а также посредством

интерпретации собственных реальных или мнимых недостатков как достоинств. Взаимосвязь IQ с замещением позволяет говорить, что для испытуемых данной группы свойственны более осознанный контроль отрицательных эмоций и их разряда на безопасных объектах. С другой стороны, связь IQ с проекцией и замещением можно объяснить тем, что использование данных защит имеет широкое применение, так как приносит быстрое временное облегчение и не требует особых интеллектуальных усилий.

В «низкой группе» обнаружена только одна отрицательная корреляция IQ с интеллектуализацией. Подобная связь выглядит достаточно парадоксально, так как чем больше IQ приближается к показателям «средней группы», тем реже используется интеллектуализация. И наоборот, чем ближе IQ к низкому уровню, тем чаще применяется эта защита. Возможно, использование интеллектуализации испытуемыми с наиболее низким IQ в этой группе связано с поддержанием собственной самооценки, поскольку использование формальных интеллектуальных операций (социально одобряемых) позволяет, как им кажется, выглядеть более «умными». В то же время студенты с относительно высоким IQ, по сравнению с другими в этой группе, реже прибегают к интеллектуализации, по-видимому обладая большей степенью рефлексии и осознавая, что формальные интеллектуальные операции не приносят им облегчения.

Таким образом, было выявлено, что каждой группе присущи характерные именно для нее связи между различными механизмами защиты и IQ. И хотя в крайних группах обнаружена общая для них связь между IQ и интеллектуализацией, она имеет разную направленность и специфическое психологическое содержание, опосредованное степенью развития аналитических способностей, определяющих адаптивность данной защиты.

Установив, что для всех групп испытуемых характерны определенные связи между интеллектом и МПЗ, мы предположили, что каждой группе будут свойственны специфические защитные комплексы, состоящие из связанных между собой МПЗ, определяющих адаптивный характер защитного поведения.

У испытуемых всех групп были выявлены комплексы связанных друг с другом МПЗ:

- между регрессией и компенсацией, хотя значимость корреляций различна (в «низкой группе» $r = 0,60$; в «высокой» $r = 0,63$; в «средней» $r = 0,45$ при $p \leq 0,01$);
- между проекцией и замещением (в «низкой группе» $r = 0,91$; в «высокой» $r = 0,85$; в «средней» $r = 0,66$, $p \leq 0,01$).

Как видно, наиболее высокие корреляции обнаружены в крайних группах. Исходя из этого, можно предположить, что здесь эти комплексы защитных

форм поведения наиболее выражены и вследствие этого имеют менее адаптивный характер по сравнению со «средней группой».

Взаимосвязи между регрессией и компенсацией проявляются через такие формы защитного поведения, как идеализация значимых людей и идентификация с ними. Взаимосвязь между проекцией и замещением имеет защитную форму проявления в виде проекции неприемлемых чувств, качеств, мыслей на более безопасного другого и разрядки негативных эмоций. Часто эти формы защитного поведения сопровождают друг друга. Так, на смену идеализации приходит обесценивание, вызванное неоправданными ожиданиями и сопровождающееся ненавистью и гневом. Наличие взаимосвязи между регрессией и компенсацией объясняется возрастными закономерностями развития личности. Через идеализацию кумира и идентификацию с ним происходит компенсирование реальных или мнимых недостатков. В связи с этим связанность данных защит обусловлена основной проблемой данного возраста – установлением идентичности и усилением защиты «Я» от негативной самоидентификации.

Вместе с тем в ходе анализа была обнаружена специфическая, характерная только для крайних групп связь между проекцией и компенсацией: в «высокой группе» $r = 0,59$, $p \leq 0,01$; в «низкой группе» $r = 0,50$, $p \leq 0,01$. Данная взаимосвязь отражает защитный процесс, который описывается в литературе как *проективная идентификация* (Klein, 1946; Ogden, 1982; Kernberg, 1975). При проективной идентификации человек не только проецирует отрицаемые составляющие собственного «Я» и связанные с ними негативные чувства, но и вынуждает другого, на которого он их проецирует, вести себя подобным же образом, в соответствии со своими ожиданиями. Этот защитный комплекс часто обнаруживается у людей, которые испытывают трудности в процессе адаптации (Мак-Вильямс, 1998). Его использование косвенно подтверждает наше предположение о том, что для высоко интеллектуальных и низко интеллектуальных испытуемых характерны менее адаптивные формы защитного поведения, чем для испытуемых «средней группы».

Использование метода сравнительного анализа контрастных групп позволило выявить их специфические особенности, которые невозможно отследить на общей экспериментальной выборке. Действительно, с помощью корреляционного анализа было обнаружено, что количество связей между отдельными МПЗ в рассматриваемых группах различается. У испытуемых крайних групп обнаружено наибольшее количество взаимосвязей МПЗ между собой (в «верхней группе» – 8, в «низкой» – 7), тогда как в «средней группе» обнаружено только 2 связи. Мы предполагаем, что такая разница в количестве связей между МПЗ указывает

на вариативность в их использовании испытуемыми «средней группы», что проявляется в более разнообразных, и, следовательно, более адаптивных формах защитного поведения. В то же время наличие большого количества связей в крайних группах указывает на некоторую сцепленность между МПЗ, стереотипизацию, препятствующую нормальной адаптации. Использование отдельных защитных механизмов становится недостаточным, в связи с чем возникает необходимость в применении защитного комплекса.

Как уже отмечалось, в группе испытуемых с самым высоким уровнем интеллекта обнаружено наибольшее количество связей МПЗ между собой – 8, из них 5 являются специфическими для данной группы.

1. Взаимосвязь *отрицания с проекцией* ($r = 0,67$, $p \leq 0,01$) образует защитный процесс, сильно искажающий реальность. Защитные механизмы *отрицание и проекция* контролируют выражение эмоций принятия/отвержения (проблемы идентичности). Все объекты и субъекты окружающей действительности рассматриваются в аспекте собственной значимости, а поведение состоит в постоянной борьбе за ее подтверждение. Это может быть связано на бессознательном уровне с неуверенностью в себе, плохо сформированным чувством идентичности. Разрушительность воздействия этого защитного процесса проявляется в межличностных взаимоотношениях: в повышенной критичности, враждебности, подозрительности по отношению к окружающим, нежелании признавать собственные недостатки.

2. Две отрицательные корреляции связаны с вытеснением: *вытеснение и регрессия* ($r = -0,48$, $p \leq 0,01$), *вытеснение и компенсация* ($r = -0,49$, $p \leq 0,01$). Как было отмечено выше, сочетание этих МПЗ образует такую форму защитного поведения, как идентификация с идеализированным объектом. Хотя она и является общей для всех групп, но более характерна именно для крайних групп. Специфической особенностью для данных групп является отрицательная взаимосвязь регрессии и компенсации с вытеснением, что указывает на наличие мотивированного забывания, удаляющего из сознания неприемлемые мысли, чувства или восприятия чего-либо, вызывающего тревогу.

Использование защитного механизма *вытеснения* обусловлено необходимостью формирования идентичности, свойственной данному возрасту. Если эта задача слишком обременена конфликтом, связанным с возможностью потерять поддержку и понимание близких, то при помощи вытеснения чувств она решается успешно, и тогда не возникает необходимость прибегать к идеализации и сверхидентификации. Таким образом, при интенсивном использовании вытеснения проявление такого защитного комплекса, как идентификация с идеализированным объектом в данной

группе ослабевает. Наоборот, чем меньше вытесняются неприемлемые мысли, чувства или восприятие чего-либо, тем больше используется идентификация с идеализированным героем.

3. Взаимосвязь между МПЗ *реактивное образование и регрессия* ($r = 0,77, p \leq 0,01$) указывает на то, что для этой группы характерна одна из форм юношеской регрессии, которая проявляется в амбивалентности поведения, в переходе от одной крайности к другой.

В реальной жизни можно наблюдать взаимосвязь этих МПЗ в некоторых проявлениях симбиотической зависимости взрослых детей от родителей. В свою очередь, эта симбиотическая зависимость может являться одной из причин в возникновении проблемы отыскания идентичности, которая слишком обременена конфликтом, связанным с возможностью потерять поддержку и понимание окружающих.

4. Взаимосвязь между МПЗ *реактивное образование–замещение* ($r = 0,49, p \leq 0,01$) проявляется в подмене подлинных чувств, скрывающихся под «камуфляжным» поведением и разрядке негативных эмоций в виде сарказма, издевок над более безопасными объектами, своими сверстниками, что приводит к возникновению межличностных проблем.

Таким образом, для испытуемых с высоким IQ все взаимосвязи указывают на то, что основной проблемой является формирование идентичности и нестабильной или противоречивой самооценки (Шибутани, 1969; Leaverton, Herzog, 1979; Соколова, 1989; Эйдемиллер, 1990). Возможно, такого рода проблемы у студентов с высоким IQ связаны с «непохожестью», непониманием среди сверстников и вследствие этого склонностью к общению с взрослыми. В литературе отмечается, что у интеллектуально развитых юношей и девушек расхождение между реальным и идеальным Я значительно больше, чем у молодых людей со средними способностями (Берн, 1986). Нестабильная или завышенная оценка своих интеллектуальных возможностей и непонимание со стороны других приводят к необходимости использовать не отдельные защиты, а их сочетания, проявляющиеся в устойчивых формах защитного поведения.

Перейдя к описанию анализа корреляций МПЗ в группе с низким уровнем интеллекта, следует отметить, что для этой группы характерны иные защитно-адаптивные комплексы, чем для высокой группы.

1. Взаимосвязи МПЗ *регрессия–проекция* ($r = 0,55, p \leq 0,01$), *регрессия–замещение* ($r = 0,53, p \leq 0,01$). Хотя взаимосвязь между проекцией и замещением является общей для всех групп, но в низкой группе этот защитный комплекс связан еще и с регрессией, для которой характерны импульсивность и слабость эмоционального контроля, что усиливает дезадаптивное защитное по-

ведение по сравнению с другими группами. Регрессия, являясь важным компонентом этого защитного комплекса, приводит к тому, что у людей с относительно низким IQ и проекция, и замещение имеют регрессивный, т. е. упрощенный, характер. Возможно, что упрощенность проекции состоит в отсутствии озабоченности логичностью, адекватностью проецирования (из-за низкого IQ). Упрощенность замещения может проявляться также в ее тотальности (в силу сниженной способности к умозаключениям).

2. Взаимосвязь между *реактивным образованием и проекцией* ($r = 0,51, p \leq 0,01$). При таком сочетании МПЗ происходит обращение собственных эмоций или установок в противоположные и наделение ими другого. В литературе отмечается, что интенсивное использование такого защитного поведения может привести к самообману и как следствие – к дезадаптивным формам поведения.

3. Взаимосвязь между *вытеснением и интеллектуализацией* ($r = 0,67, p \leq 0,01$). Как было показано выше, в этой группе корреляция IQ с МПЗ интеллектуализация отрицательна. Это указывает на то, что комплексный защитный механизм, состоящий из интеллектуализации и вытеснения, которые во многих классификациях относят к зрелым защитами, в данном случае имеет дезадаптивную форму. Взаимосвязь между интеллектуализацией и вытеснением в литературе описывают как очень сложную форму комплекса психологических защит, которую обозначают как «навязчивое мудрствование», «умственная жвачка». Большую долю их составляет рационализация. Вследствие тесного переплетения вытеснения и интеллектуализации рационализация становится иррациональной и не освобождает человека от фрустрации (Налчаджян, 1988).

Таким образом, для группы испытуемых с низким интеллектом все защитно-адаптивные комплексы обусловлены проблемами кризиса идентичности и нестабильной или заниженной самооценки. Возможно, такого рода проблемы у испытуемых с низким IQ связаны с недостаточным развитием способности к формальному мыслительному оперированию, формирование которого считается важным для решения психологических проблем. Это может быть обусловлено также недостатком способностей к пониманию существенных свойств ситуации. Неадекватная оценка реальности порождает все больше проблем, что, в свою очередь, вызывает повышенный уровень тревоги. Поскольку расхождение в оценке реальности и самой ситуации бывает довольно большое, использование определенного защитного механизма становится недостаточным и возникает необходимость привлечения дополнительных форм защитного поведения.

Проводя сравнение двух крайних групп, необходимо отметить, что характерные взаимосвязи между МПЗ образуют защитные комплек-

сы для совладания с проблемами самоотношения и формирования идентичности.

В отличие от крайних групп, небольшое количество взаимосвязей между МПЗ в «средней группе» может быть объяснено большей вариативностью проявлений определенных защит, а также их сочетаний. Принято считать, что для адекватного функционирования необходимо иметь не только зрелые защитные реакции, но также быть способным использовать разнообразные защитные процессы (Shapiro, 1965). Это позволяет говорить о более адаптивной форме защитного поведения в «средней группе» испытуемых, по сравнению с «высокой» и «низкой».

Таким образом, анализ данных показал, что существует взаимосвязь выраженности различных МПЗ и их взаимодействий между собой с уровнем психометрического интеллекта. Наиболее адаптивные формы проявления МПЗ и большая вариативность в их использовании соответствуют средневысокому уровню интеллекта. Этот результат согласуется с существующими исследованиями в рамках теории «оптимума интеллекта», в которых показано, что связь между психометрическим интеллектом и успешностью адаптации не является линейной.

Литература

Берн Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

Крюкова Г. Л. О методике измерения стилей совладания-копинга у подростков ACS (ЮКШ) // Сборник материалов научно-практической конференции. Кострома, 2002.

Мадди С. Теории личности. СПб., 2002.

Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М., 1998.

Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация. Ереван, 1988.

Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. М., 1991.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.

Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований // Иностранная психология. 1999. № 1. С. 10–18.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1997.

Эйдмиллер Э. Г., Юстицкис вв. Семейная психотерапия. Л., 1990.

Kernberg O. F. Borderline conditions and pathological narcissism. N. Y., 1975.

Klein M. Notes on some schizoid mechanisms // International Journal of Psycho-Analysis. 1946.

Ogden T. H. Projective identification: Psychotherapeutic technique. N. Y., 1982.

Simonton D. K. Biographical determinates of achieved eminence: A multivariate approach to the Cox data // Journal of Personality and Social Psychology. 1976. V. 33. P. 218–226.

Shapiro D. Neurotic styles. N. Y., 1965.

МЕХАНИЗМЫ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СПОСОБНОСТИ

Т. Н. Тихомирова (Москва)

Постановка проблемы

Исследования влияния социальной среды на развитие способностей являются перспективным направлением современной психологической науки, актуальность которого определяется не только его недостаточной методологической и методической проработкой, но и запросом со стороны образовательной практики и экономики. В психологии накоплен значительный исследовательский материал отечественных и зарубежных ученых, работающих в рамках средовой программы, заключающейся в изучении влияния естественной или специально смоделированной среды на различные психические функции (Дружинин, 1995; Хазратова, 1994; Гнатко, 1994; Flavell, 1977; Wilson, Linville, 1982; Wohlwill, Lowe, 1962; Bandura, 1977; Howe, 1990; Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974; Yee, Eccles, 1988). Вместе с тем систематизация этих

исследований и теоретический анализ проблемы затруднена в связи с разнообразием и неоднородностью применяющихся подходов и эмпирических методов. Таким образом, актуальной представляется задача построения интегративной модели средовой детерминации способностей, которая позволяет синтезировать отдельные разрозненные знания (Ушаков, 2003).

Цель настоящей работы состоит в попытке обобщения полученных в рамках средового направления результатов исследований отечественных и зарубежных психологов в виде нескольких моделей, описывающих влияние среды на способности, и проведении их сравнительного анализа, а также соотнесения с результатами собственных исследований.

Для анализа проблемы детерминации когнитивного развития в настоящей работе предлагается выделить в социальной среде, детерминирующей изменения интеллекта и креативности, двух

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 06-06-00158а.

аспектов: межличностного и предметно-информационного взаимодействия. Под межличностным взаимодействием понимается характер, способы общения и эмоциональные отношения субъектов, проявляющиеся, в частности, в семейной микросреде. Предметно-информационный аспект включает в себя структуру образовательного процесса, формы обучения и содержание обучающих программ, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей. Предполагается, что указанные аспекты среды представляют собой два различных пути детерминации способностей, по-разному влияющие на развитие интеллекта и креативности.

Перечисленные ниже модели являются результатом двух «средовых» исследовательских подходов – исследования способностей в естественной среде и в условиях формирующего эксперимента.

Модели, описывающие влияние предметно-информационного аспекта среды на способности

Модель развития через информационное обогащение

Суть данной модели заключается в том, что развитие осуществляется через информационное обогащение. Ввиду своей естественности, эта модель вместе с тренировкой в решении задач составляет основу «имплицитных теорий обучения», которые использует большинство родителей и учителей. Согласно этой модели, ребенок получает обширную информацию и приобретает практику в решении мыслительных задач. К сожалению, эта простая модель оказывается недостаточно обоснованной. Исследования не выявляют связи между объемом информации, поступающей к ребенку (например, в результате просмотра телепередач), и уровнем его развития.

Модель развития через обучение

Центральная идея модели заключается в утверждении, что развитию способствуют те же процессы, которые приводят к научению: повторение и подкрепление. Экспериментальные результаты, однако, ставят под сомнение данное положение. Например, Дж. Вулвилл и Р. Лоу провели исследование по формированию сохранения числа и показали, что развитие произошло за счет фоновых изменений, а все виды упражнений оказались неэффективными (Wohlwill & Lowe, 1962).

Имитационная модель

В основе этой модели лежит теория социального научения А. Бандуры (Bandura, 1977). И хотя она направлена не на мышление, а на формирование

более простых навыков, в первую очередь социальных, декларируемые ею принципы могут быть применены при исследовании мышления и в практической работе по его формированию. При этом предполагается, что средовое влияние на креативность осуществляется через подражание творческому (или нетворческому) поведению других людей (Rosenthal, Zimmerman, 1968; Тадж, 1991).

В частности, влияние имитации на креативность прослежено в двух исследованиях, выполненных под руководством В. Н. Дружинина (Дружинин, 1995). В качестве возможного механизма креативности Н. М. Гнатко рассматривает явление подражания на материале созревания стиля игры у шахматистов (Гнатко, 1994). По мнению автора, на начальных этапах шахматисты подражают безличным, общим нормам игры, затем происходит имитация стиля какого-либо крупного шахматиста, после чего формируется собственный индивидуальный стиль игрока (Гнатко, 1994). Н. В. Хазратовой проведено эмпирическое исследование по изучению условий микросреды и их влияния на мотивационно-личностный и продуктивный аспекты креативности (Хазратова, 1994). Среди важнейших свойств микросреды Хазратова выделяет: 1) нерегламентированность поведения; 2) наличие в микросреде образцов креативного поведения; 3) предметно-информационная обогащенность.

Модель когнитивного конфликта

В рамках теории Ж. Пиаже обосновывается возможность рассмотрения развития мышления как условие возникновения уравновешенной структуры, или как уравнивание. Предполагается, что необходимым моментом начала процесса уравнивания является возникновение неравновесного состояния, или когнитивного конфликта. Наиболее известная экспериментальная реализация идеи когнитивного конфликта была осуществлена в работе Б. Инельдер, Э. Синклер и М. Бове (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974).

Модели, описывающие влияние аспекта межличностного взаимодействия на способности

Модель атмосферы

Модель атмосферы может сочетаться с имитационной моделью. Для этого нужно задать дополнительный вопрос: если способности передаются путем имитации, то к каким следствиям это приведет в отношении влияния семьи на развитие детей? Р. Зайонц ввел понятие «интеллектуальный климат», определяемое средним интеллектом членов семьи (Zajonc, 1976). Если интеллект взрослого можно принять за максимальный, то у детей он

ниже, достигая минимума у новорожденного. Таким образом, максимальный интеллектуальный климат характеризует семью, состоящую из одних взрослых. При рождении ребенка средний интеллект семьи падает. Чем больше в семье детей и меньше их возраст, тем ниже интеллектуальный климат. Это рассуждение Р. Зайонц применил в отношении проблемы связи числа детей в семье с уровнем развития их способностей.

В. Н. Дружинин предполагает, что для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения, а не только общий уровень интеллектуального климата (Дружинин, 1995). Дети, имеющие братьев и сестер, лучше взаимодействуют друг с другом, менее эгоцентричны, более настойчивы в достижении своих целей и открыты опыту (Дружинин, 1995).

Идентификационная модель

Согласно идентификационной модели, логично предположить, что ребенок имитирует того родителя, с которым он идентифицируется. Однако факты не подтверждают этих соображений. Ребенок идентифицируется с родителем своего пола, поэтому в рамках анализируемой модели следовало бы ожидать, что интеллект мальчиков больше связан с интеллектом отца, а девочек – с интеллектом матери. В противоположность этому в большинстве эмпирических исследований получены результаты о так называемом «материнском эффекте»: интеллект ребенка, независимо от пола, больше коррелирует с интеллектом матери, чем отца.

Экспозиционная модель

В основе этой модели лежит идея о том, что влияние родителя на способности ребенка пропорционально времени их общения. Поскольку в большинстве культур (если не во всех) матери проводят с детьми больше времени, чем отцы, «материнский эффект» кажется соответствующим предсказаниям экспозиционной модели. Однако при более пристальном рассмотрении экспозиционная модель оказывается не вполне удовлетворительной.

Модель эмоциональной близости

Эта модель предложена В. Н. Дружининым на основе уточненного анализа «материнского эффекта». Автору удалось показать, что в действительности интеллект ребенка не обязательно наиболее тесно связан с интеллектом матери: он больше связан с интеллектом того родителя, который эмоционально ближе ребенку. Поскольку в российской и западноевропейской культуре обычно наиболее близким родителем является мать, на статис-

тически репрезентативных выборках зафиксирован «материнский эффект».

Модель социокогнитивного конфликта

Идея социокогнитивного конфликта является продолжением рассмотренной выше идеи конфликта когнитивного. Предполагается, что взаимодействие между субъектами, обладающими разными точками зрения на вопрос и разными стратегиями решения задачи, приводит к возникновению внутреннего когнитивного конфликта и неравномерия, что дает импульс интеллектуальному развитию индивида (Перре-Клермон, 1991).

Модель внушающей оценки

Согласно этой модели, взрослые могут внушить ребенку веру или, напротив, недоверие к собственным способностям, что оказывает существенное влияние на умственную эффективность. Наиболее часто эта модель применяется для объяснения гендерных различий в способностях. Например, высказывается мнение, что меньшая успешность девушек в математических науках частично может быть объяснена тем, что родители и учителя формируют у них атрибуцию успеха за счет старательности и атрибуцию неудач за счет недостаточных способностей (Yee, Eccles, 1988). Соответственно, разработан ряд методов, позволяющих повысить эффективность неуверенных в себе учеников (Wilson, Linville, 1982; Хеллер, Зиглер, 1999).

Перечислив и указав методологические основы моделей средового влияния на способности, подробнее остановимся на их сравнительном анализе. Осуществленная здесь классификация моделей не претендует на то, чтобы быть единственно возможной. Более того, следует признать, что перечисленные модели не являются вполне рядоположными, поскольку не охватывают полностью всего причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом. Представляется, что полный причинно-следственный ряд должен включать следующие звенья. Во-первых, должны выделяться свойства среды, которые оказывают воздействие. Во-вторых, необходимо указать способ воздействия соответствующего свойства на внутреннюю когнитивную структуру. В-третьих, требуется специфицировать внутреннюю структуру, которая подвергается воздействию. Наконец, в-четвертых, должна быть указана связь внутренней структуры с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными типа психометрического интеллекта или креативности (Тихомирова, Ушаков, 2002). Сравнительный анализ моделей средовой детерминации способностей, рассмотренных сквозь призму причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом, представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ моделей средового влияния на способности

Модели	Признаваемое средовое влияние	Канал влияния	Зависимая переменная	Подверженные влиянию психические структуры
Модель развития через информационное обогащение	Информационное обогащение	Не уточняется	Положительных данных об эффекте нет	Не уточняется
Модель развития через обучение	Повторение и подкрепление	Не уточняется	Задачи «пиажеанского типа», эффект не подтверждается	Не уточняется
Модель атмосферы	Развитость аналогичного свойства у окружающих	Не уточняется, совмещено с моделью имитации	Психометрический интеллект	Не уточняется
Модель имитации	Развитость аналогичного свойства у окружающих	Имитация	Творческие достижения в жизни	Не уточняется
Модель эмоциональной близости	Эмоциональная близость объекта влияния субъекту	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
Идентификационная модель	Идентификация объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект, эффект не подтверждается	Не уточняется
Экспозиционная модель	Длительность общения объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
Модель когнитивного конфликта	Противоречия в предметной ситуации	Уравновешивание	Задачи «пиажеанского типа»	Равновесные когнитивные структуры
Модель социо-когнитивного конфликта	Противоречия между взаимодействующими субъектами	Уравновешивание	Задачи «пиажеанского типа»	Равновесные когнитивные структуры
Модель внушающей оценки	Атрибуция успехов и неудач, выражаемая значимыми окружающими	Суггестивное воздействие	Академическая успеваемость	Самоэффективность, атрибутивные стили

Проанализированные выше модели описывают общий путь влияния социальной среды на способности, не уточняя, какая именно социальная структура выступает агентом этого влияния. Действительно, необходимо выделить закономерности функционирования различных социальных институтов современного общества с точки зрения формирования ими условий, оказывающих непосредственное влияние на способности. В связи с такой формулировкой проблемы проведено два эмпирических исследования, в которых продемонстрировано влияние аспекта межличностного взаимодействия (семья) и предметно-информационного аспекта среды (обогащение образовательной среды в детском дошкольном учреждении) на развитие интеллекта и креативности.

В первом исследовании, проведенном Д. В. Ушаковым и Т. Н. Тихомировой, изучалось влияние второго предшествующего поколения на интеллект и креативность детей (Тихомирова, 2002; Ушаков, 2003). Результаты, в частности выделение факторов воспитательного воздействия как устойчивых паттернов поведения человека в группе сходных ситуаций, позволили констатировать, что формированию креативности в наибольшей степени способствуют: разрешение эмоционального самовыражения ребенка, повышение самооценки ребенка со стороны взрослых, уменьшение количества требований и запретов. Представляется, что общим для всех тех факторов воспитательного воздействия, которые оказывают положительное

влияние на креативность, является то, что они способствуют внутренней инициации деятельности, т. е. подчинению деятельности желаниям субъекта, а не внешним требованиям. Результаты исследования свидетельствуют о том, что интеллект в меньшей степени подвержен влиянию среды. Для его развития наиболее благоприятны воспитательные подходы, сочетающие контроль и умеренную эмоциональную поддержку с возможностью общения с интеллектуальными взрослыми.

Во втором исследовании, проведенном Т. Н. Тихомировой и М. В. Богомоловой, описаны средовые образовательные события положительной и отрицательной направленности на способности детей (Богомолова, Тихомирова, 2007). Причем компоненты среды рассматривались в соответствии с внутренними психологическими условиями, которые опосредуют психологический эффект внешних воздействий на субъекта (Рубинштейн, 1959). В частности, доказано, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет аспект межличностного взаимодействия. Этот аспект, в частности, проявляется в межличностном взаимодействии, складывающемся в семейной среде. Предметно-информационный аспект среды (обогащение образовательной среды) в большей степени влияет на показатели развития креативности.

Попробуем оценить, насколько результаты обоих исследований соответствуют рассмотрен-

ным в начале статьи моделям средового влияния на способности. Наиболее адекватной оказывается модель внушающей оценки. Данная модель правильно предсказывает положительное влияние действий взрослых по повышению самооценки ребенка на его творческие способности. Однако данная модель не является вполне удовлетворительной. Во-первых, в рамках этой модели недостаточно понятным является позитивное влияние разрешения эмоционального самовыражения и негативное – требований и запретов. Во-вторых, эта модель недостаточно детализирует, каким именно образом положительная самооценка влияет на способности. В самом деле, самооценка не является фактором, непосредственно участвующим в решении задач. Можно предположить, вслед за А. Бандурой, что происходит предвосхищение положительного результата деятельности, приводящее к увеличению интенсивности этой деятельности (Bandura, 1977). Все же в отношении креативности такой подход выглядит не вполне уместным, поскольку отношения интенсивности и оригинальности не вполне ясны. Из сказанного следует, что модель внушающей оценки объясняет лишь часть анализируемого явления, и требуется дополнительно прояснить, каким образом происходит влияние самооценки на оригинальность.

Если вернуться к четырехзвенному причинно-следственному ряду между средовым явлением и когнитивным результатом, то представляется необходимым обсудить содержание третьего уровня, т. е. психологических механизмов, которые, с одной стороны, подвергаются воздействию среды, а с другой, сами проявляются в тестах на креативность. Д. В. Ушаков указывает на «крайнюю запутанность» в исследовании механизмов средового влияния и предлагает многомерный подход для объяснения известных эмпирических данных, представленных в начале статьи в виде моделей и полученных в собственных исследованиях – *модель множественных путей* (Ушаков, 2003).

Модель множественных путей сформулирована в рамках структурно-динамической теории интеллекта, суть которой – в описании индивидуальных различий интеллекта с точки зрения их динамики. Представляется необходимым указать основные принципы модели множественных путей.

- Различение исполнительных и управляющих процессов. Под исполнительными процессами понимаются механизмы, осуществляющие построение или трансформацию репрезентаций. Управляющие процессы ответственны за планирование и контроль действий, осуществляемых исполнительными процессами.
- Средовая детерминация исполнительных и управляющих процессов идет разными путями.

- Способности, оцениваемые тестами интеллекта и креативности, зависят от функционирования как исполнительных (проявляются в точности и скорости переработки информации), так и управляющих (проявляются в выборе стратегии, настойчивости и т. п.) процессов.

Безусловно, общий уровень развития наших способностей зависит от обоих типов процессов – как исполнительных, так и управляющих. Однако представляется, что влиянию факторов воспитательного воздействия, рассмотренных в наших исследованиях, подвержены в основном управляющие процессы. Действительно, когнитивные процессы могут развиваться в основном за счет тренировки, т. е. повторения и подкрепления. В случае различных воспитательных подходов, которые были подвергнуты исследованию, речь не шла о том, что увеличивался опыт предметных взаимодействий, тренировка. Происходит другое – у ребенка формируется определенное отношение к умственной деятельности, например большая или меньшая склонность к интеллектуальному риску или определенные критерии оценки проблемы. Таким образом, управляющая система выступает основным посредником между средовым влиянием и эффективностью функционирования когнитивной системы. Ориентация на внешние или внутренние стимулы, выступающая, согласно нашему анализу, основным посредствующим звеном между воспитательным воздействием и способностью, связана с такими управляющими процессами, как оценка проблемы, стоящей перед субъектом, и выбор стратегии ее решения. Это означает, что речь идет о формировании соответствующих управляющих структур под воздействием средовых влияний.

Таким образом, средовые влияния на способности могут быть описаны моделью множественных путей, предполагающей, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных аспектов социальной среды. Интеллект в большей степени связан с исполнительными процессами, в то время как креативность – с управляющими процессами, что и объясняет его большую подверженность средовым воздействиям.

Литература

Богомолова М. В. Влияние обогащенной образовательной среды на развитие интеллекта и креативности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Богомолова М. В., Тихомирова Т. Н. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старше-

го дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 3. С. 121–127.

Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М., 1995.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.

Пиаже Ж. Развитие мышления в детском возрасте. М., 1994.

Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Тадж Д. Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие // Вопросы психологии. 1991. № 1.

Тихомирова Т. Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М., 2003.

Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2004.

Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Хеллер К. А., Зиглер А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 30–40.

Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change // Psychological Review. 1977. P. 191–215.

Flavell J. H. Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ, 1977.

Howe M. J. A. The Origins of Exceptional Abilities. Oxford, 1990.

Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. Apprentissage et structures de la connaissance. 1974.

Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the Classroom. N. Y., 1968.

Wilson T. D., Linville P. W. Improving academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. № 42. P. 367–376.

Wohlwill J. F., Lowe R. C. An experimental analysis of the development of the conservation of number // Child development. 1962. № 33. P. 153–167.

Yee D. K., Eccles J. S. Parent's perceptions and attributions for children's math achievement. Sex Roles. 1988. P. 19. 317–333.

Zajonc R. Family configuration and intelligence // Science. 1976. P. 227–236.

ЛИЧНОСТНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

С. В. Щербаков

Постановка проблемы

Социальный интеллект – это понятие, которое вошло в современную психологию во второй половине XX столетия усилиями таких американских психологов, как Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг и др. Торндайк определял его как способность понимать других людей и совершать мудрые поступки. Д. В. Ушаков трактует социальный интеллект как «компетентность в сфере социального познания» (Ушаков, 2004).

Наиболее известный исследователь в этой области Р. Стернберг подчеркивает скрытый, неявный, приблизительный характер знаний, необходимых для решения задач практического и социального интеллекта. Неявные знания формируются стихийно, а не в процессе специального обучения. Они носят эмпирический, процедурно-ситуативный характер и тесно связаны с практической и профессиональной деятельностью человека.

Стернберг разработал процедуру изучения неявных знаний у специалистов в разных областях. С высококвалифицированными и успешны-

ми специалистами соответствующего профиля проводились интервью. В процессе собеседования из опыта респондентов извлекались те ситуации и эпизоды, которые были особенно важны и значимы для их профессиональной деятельности. В итоге Стернберг выделил следующие особенности подобных неявных профессиональных знаний: индивидуальная специфичность, контекстуальность, латентность (Стернберг, 2002).

Д. В. Ушаков отмечает принципиально вероятностный и континуальный характер социального интеллекта, используя термин «субъективное взвешивание». Кроме того, он указывает на важную роль невербализованных и интуитивных компонентов в структуре этого явления (Ушаков, 2004).

В отечественной психологии тест для диагностики социального и практического интеллекта был предложен Д. В. Ушаковым и А. Е. Ивановской. С помощью этой методики оценивалась компетентность индивида в отношениях с учителями, сверстниками и родителями. Авторы методики провели психометрическую апробацию теста на школьниках и сопоставили его результаты

с успеваемостью и социометрическим статусом испытуемых (Ушаков, Ивановская, 2004).

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы с помощью корреляционного исследования провести сопоставление эффективности выполнения теста практического интеллекта с результатами стандартных личностных опросников и тестов общих интеллектуальных способностей.

Описание выборки

В качестве испытуемых выступили студенты дневного отделения Башкирского государственного университета и Башкирского государственного педагогического университета (г. Уфа) – 31 мужчина и 52 женщины в возрасте от 17 до 22 лет. В дополнительную выборку, предназначенную для уточнения диагностических норм, входило 48 испытуемых заочного отделения Башкирского государственного педагогического университета.

Методы исследования

На основной выборке (83 чел.) применялись: опросник практического и социального интеллекта Д. В. Ушакова и А. Е. Ивановской (Ушаков, Ивановская, 2004); тесты Амтхауэра и Торренса в модификации В. Н. Дружинина (Дружинин, 1999); сокращенный вариант опросника Р. Кеттела (Капустина, 2001).

Порядок проведения эксперимента

Все вышеуказанные методики предъявлялись испытуемым на бланках, которые заполнялись индивидуально. Если тестирование интеллекта предусматривало временной лимит (45 мин. на тест Амтхауэра), то время проведения теста Торренса не ограничивалось, а испытуемым сообщалось, что проводится диагностика ассоциативного мышления.

Основные показатели тестирования хорошо известны и описаны в литературе: психометрический интеллект и уникальность (по В. Н. Дружинину); личностные факторы (по Р. Кеттелу) (см.: Дружинин, 1999; Капустина, 2001). Для расчета уникальности (по В. Н. Дружинину) результаты теста Торренса заносились в электронную таблицу Excel, с помощью которой проводилась классификация и расчет частоты встречаемости того или иного ответа.

Результаты исследования

В отличие от тестов академического интеллекта, конструирование системы оценок для определения качества ответов представляет собой самостоятельную проблему. В нашем исследовании критерием эффективности ответов на опросник

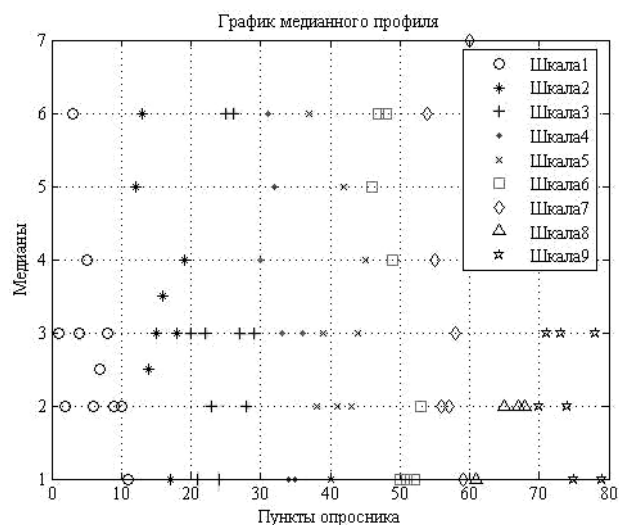


Рис. 1. Медианный профиль опросника

служила степень соответствия ответов каждого испытуемого с так называемым «медианным профилем», отражающим систему групповых оценок. Для его расчета использовались данные по всей выборке (131 студент).

По каждому пункту и по каждой тестовой ситуации в целом рассчитывались медианы. Полученные результаты иллюстрируются на рисунке 1. Медианы ответов испытуемых по каждой ситуации объединены соответствующими символами. Видно, что на множестве ответов на каждую из девяти тестовых ситуаций находится, по крайней мере, одно экстремально большое значение (не меньше 5) и несколько экстремально низких (не больше 2) результатов. В качестве меры соответствия ответов испытуемых с медианным профилем применялось евклидова метрика (Айвазян, 1989, с. 148; Енюков, 1989, с. 158).

В таблице 1 приводится описание всех использованных индексов социального интеллекта.

Следует пояснить, что под ситуативным профилем понимается вектор сумм медиан ответов оценок испытуемых по каждой ситуации. Экстремальный профиль представлял собой набор ответов на те вопросы, медианы которых составляли: 1, 2, 5, 6 и 7 баллов.

Наконец, отдельно по экстремально высоким (медианы 5, 6 и 7) и экстремально низким (медианы 1 и 2) пунктам опросника рассчитывались средние баллы студенческих ответов. Итоговой оценкой эффективности выполнения данного теста служила разность средних по экстремально высоким и экстремально низким пунктам опросника.

Для правильного понимания полученных результатов необходимо иметь в виду, что уровень интеллекта, измеренный с помощью индексов состояния, отражает степень рассогласованности ответов испытуемых с усредненными групповыми оценками. Поэтому он уменьшается при увеличении метрических показателей.

Таблица 1

Сводная таблица индексов расстояния от медианных профилей

Название индекса	Способ расчета индекса
Абсолютное евкл. расстояние (Р общ.)	Корень суммы квадратов всех отклонений от медианного профиля
Экстремальное евкл. расстояние (Р экс.)	Корень суммы квадратов отклонений от экстремального профиля
Ситуативное евкл. расстояние (Р сит.)	Корень суммы квадратов отклонений от медианного ситуативного профиля
Экстремально высокие средние (ВысОц)	Среднее по экстремально высоким ответам
Экстремально низкие средние (НизОц)	Среднее по экстремально низким ответам
Разность экстремальных средних (РазнОц)	Разность между экстремально высокими и низкими средними

Если метрические индексы измеряют степень согласованности ответов испытуемых с усредненными групповыми оценками, то экстремальные средние, наоборот, показывают уровень эффективности выполнения теста практического и социального интеллекта по наиболее очевидным ситуациям.

Факторный анализ вышеуказанных индексов, проведенный по методу максимального правдоподобия с помощью пакета статистической обработки Statistica 6.0 ($p < 0,01$), свел все индексы интеллекта к одному фактору «F1». При этом все индексы расстояния от медианного профиля получили положительные нагрузки по латентной переменной «F1», а два показателя экстремальных средних (РазнОц и НизОц) характеризуются отрицательной нагрузкой (см. таблица 2).

Сопоставление предложенных нами индексов с экспертными оценками, полученными Д. В. Ушаковым и А. Е. Ивановской, выявило тесную корреляционную связь между евклидовыми расстояниями от медиан ответов испытуемых и экспертов. Рисунок 2 отображает график линейной регрессии между Р общ. и Р экс., достоверной при $p < 0,01$; коэффициент корреляции между предиктором и регрессором составил 0,66.

Для изучения личностных и когнитивных факторов социального интеллекта студентов было не-

Таблица 2

Результаты факторного анализа индексов социального интеллекта

	F1
Р общ.	0,94
Р сит.	0,30
Р экс.	0,99
ВысОц	0,37
НизОц	-0,55
РазнОц	-0,77

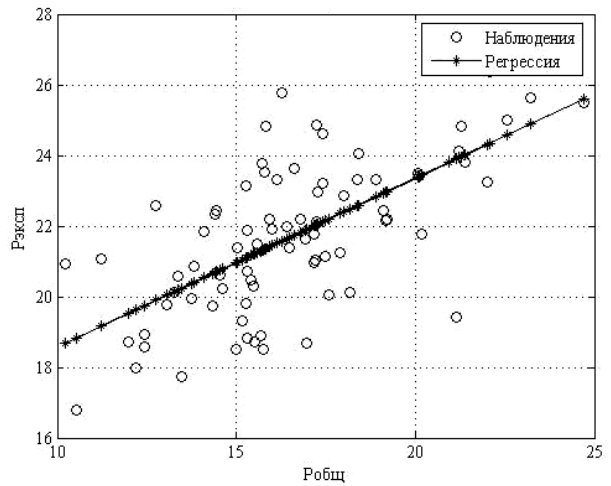


Рис. 2. График линейной регрессии между Р общ. и Р экс.

обходимо выбрать ту или иную модель корреляционного анализа. Исследование нормальности распределения основных параметров тестирования с помощью критерия Бера–Жарка (ППП Statistics Toolbox системы программирования MatLab 7.0) позволило сделать вывод о нормальности распределения всех результатов тестирования ($p < 0,05$) (Иглин, 2005, с. 485). Поэтому для измерения корреляционных зависимостей применялся классический коэффициент корреляции Пирсона.

Личностные факторы эффективности выполнения опросника социального интеллекта

Структура корреляционных взаимосвязей между результатами использования опросника 16PF и показателями социального интеллекта представлена в таблице 3.

Как уже отмечалось, все индексы расстояния от группового профиля отражают степень согласованности ответов отдельного испытуемого с групповой нормой. Поэтому легко интерпретировать отрицательные значимые корреляции, полученные по шкалам «А», «С», «G» и «Q₃». Их можно трактовать как положительную связь между личностными свойствами – открытостью, готовностью к лидерству и сотрудничеству, уравновешенностью, с одной стороны, и умением находить оптимальные групповые решения, по опроснику социального интеллекта, с другой стороны.

Тесная зависимость индекса Р сит. со шкалой I также легко объяснима. Вполне очевидно, что практичность и рациональность человека, которую призван измерять данный фактор (по Р. Кеттелу) положительно сказывается и на качестве выполнения анализируемой методики.

По-видимому, более сбалансированным и психологически достоверным представляется интегральный показатель – разность между экстремальными средними. Действительно, рассудительность

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между индексами социального интеллекта и свойствами личности по опроснику 16PF

	Р общ.	Р сит.	Р экст.	ВысОц	НизОц	РазнОц
A	-0,23	-0,25	-0,19	-0,09	0,14	0,20
B	-0,01	-0,10	-0,08	-0,16	0,02	0,13
C	-0,33	-0,17	-0,25	-0,03	0,23	0,23
E	0,06	0,09	0,10	0,03	-0,05	-0,06
F	-0,12	-0,06	-0,12	0,00	0,15	0,14
G	-0,28	-0,02	-0,27	-0,20	0,18	0,31
H	0,09	-0,11	0,07	0,05	-0,02	-0,06
I	-0,10	-0,24	-0,09	-0,05	0,05	0,09
L	0,19	0,13	0,21	0,10	-0,09	-0,15
M	0,20	0,14	0,16	-0,01	-0,14	-0,12
N	0,02	0,03	0,02	0,04	0,06	0,02
O	0,14	-0,13	0,13	0,24	-0,07	-0,24
Q₁	0,04	-0,08	-0,02	0,13	0,12	0,01
Q₂	0,01	-0,02	0,05	0,07	0,03	-0,02
Q₃	-0,26	-0,05	-0,30	-0,04	0,27	0,27
Q₄	0,02	0,07	0,00	0,05	0,01	-0,03

Примечание: Полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$).

и трезвость поведения в конфликтных ситуациях предполагает «взвешенные» в буквальном смысле этого слова решения. В этой связи вполне обоснованными представляются тесные положительные взаимосвязи между данным индексом и факторами «G» (высокое супер-эго) и «Q₃» (высокий самоконтроль). Как отмечает А. Н. Капустина, данные параметры личности являются «одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности» (Капустина, 2001, с. 27). Другим свидетельством интегральной роли вышеуказанного показателя является значимая отрицательная корреляция со шкалой «O» (тревожность, обидчивость).

Графическая иллюстрация линейной регрессионной зависимости между фактором «G» и разностью экстремальных оценок приводится на рисунке 3. Расчет регрессионной модели по методу наименьших квадратов (ППП Statistics Toolbox системы программирования MatLab 7.0) позволил получить следующую формулу ($p < 0,05$): РазнОц = 0,98 + 0,13G.

Когнитивные факторы эффективности выполнения опросника социального интеллекта

В таблице 4 представлены коэффициенты корреляции между успешностью выполнения субтестов общих когнитивных способностей и индексами социального интеллекта. Как видно, статистически значимая отрицательная связь обнаружилась

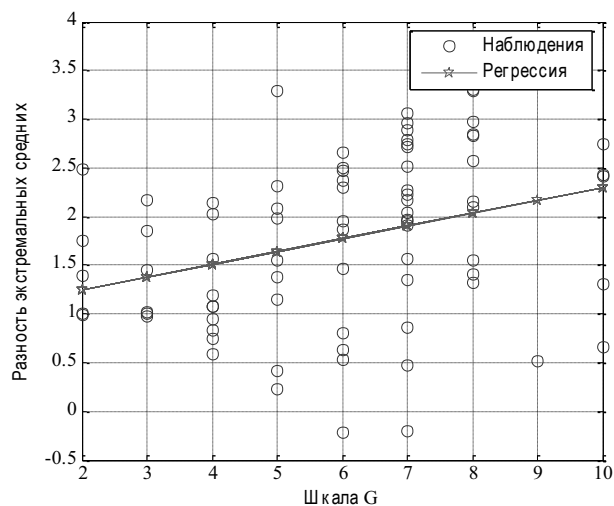


Рис. 3. График линейной регрессии между G и РазнОц

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между индексами социального интеллекта и уровнем когнитивных способностей по всей выборке

	Р общ.	Р сит.	Р экст.	ВысОц	НизОц	РазнОц
Верб. субтест	-0,10	-0,17	-0,11	-0,02	-0,07	-0,07
Арифм. субтест	-0,05	0,04	-0,08	-0,22	0,03	0,13
Геом. субтест	0,07	0,07	0,08	-0,09	-0,18	-0,09
Сумм. интеллект	0,04	0,07	0,03	-0,16	-0,13	0,00
Уникальность	0,02	0,22	-0,07	-0,24	0,03	0,21

Примечание: Полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$).

только между экстремально высокими средними и уникальностью.

Для получения более точной картины характера взаимоотношений между уровнем общих когнитивных способностей и эффективностью выполнения теста социального интеллекта было необходимо провести детальное изучение корреляций с учетом гендерных различий.

В таблице 5 представлены коэффициенты корреляции между индексами социального интеллекта и уровнем когнитивных способностей студентов. Обнаруживается положительная связь между уникальностью (по Дружинину) и разностью между экстремальными средними.

Вполне логичными в контексте данного исследования оказались результаты сопоставления вышеуказанных параметров на мужской части выборки. Положительная тесная корреляционная взаимосвязь между разностью экстремальных средних и успешностью выполнения арифметического субтеста, а также значимый отрицательный коэффициент корреляции между средним по низ-

Таблица 5

Коэффициенты корреляции между индексами социального интеллекта и уровнем когнитивных способностей студентов

	Р общ.	Р сит.	Р экс.	ВысОц	НизОц	РазнОц
Верб. субтест	0,16	0,13	0,20	0,18	-0,06	-0,17
Арифм. субтест	0,13	0,02	0,09	-0,07	-0,15	-0,06
Геом. субтест	0,02	-0,07	-0,04	0,07	0,15	0,07
Сумм. интеллект	0,15	0,03	0,11	0,06	-0,03	-0,07
Уникальность	0,01	0,15	-0,21	-0,25	0,24	0,36

Примечание: Полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$).

Таблица 6

Коэффициенты корреляции между индексами социального интеллекта и уровнем когнитивных способностей студентов

	Р общ.	Р сит.	Р экс.	ВысОц	НизОц	РазнОц
Верб. субтест	0,04	0,24	0,00	-0,21	-0,10	0,06
Арифм. субтест	-0,25	-0,17	-0,28	-0,32	0,16	0,39
Геом. субтест	0,10	0,08	0,18	-0,18	-0,40	-0,25
Сумм. интеллект	-0,08	0,01	-0,08	-0,33	-0,12	0,13
Уникальность	0,03	0,27	0,07	-0,23	-0,22	-0,05

Примечание: Полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$).

ким оценкам и количеством успешно решенных геометрических задач подтверждают предположение о важности психометрического интеллекта, хотя бы относительно отдельных субтестов, для оценки уровня практического и социального интеллекта

Выводы

1. В нашем исследовании было решено отталкиваться от системы групповых оценок, представлявших собой вектор медианных значений по всем пунктам опросника социального и практического интеллекта. Сопоставление

этих оценок с экспертными выявило значимую корреляционную и достоверную регрессионную связи между ними.

- С помощью корреляционного анализа был обнаружен ряд достоверных связей между такими шкалами, по Р. Кеттелу, как «А», «С», «G», «О», «Q₃», с одной стороны, и с различными параметрами согласованности/рассогласованности ответов испытуемых с коллективным усредненным профилем ответов, с другой стороны. Большинство вышеперечисленных личностных факторов опросника 16PF важны для прогноза успешности в практической деятельности, коммуникабельности, уравновешенности, самоконтроля и проявления лидерских качеств.
- Отталкиваясь от альтернативного способа оценки эффективности теста, основанного на усреднении суммарных оценок «экстремальных» пунктов опросника, мы обнаружили ряд когнитивных коррелятов практического интеллекта отдельно по мужской и женской частям выборки.

Если у мужчин на уровне отдельных субтестов такую роль выполняет психометрический интеллект (по Дружинину–Амтхауэру) то у женщин на первый план выходит креативность (по Дружинину–Торренсу).

Литература

- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 1999.
- Иглин С. П. Математические расчеты на базе MATLAB. СПб., 2005.
- Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттела. СПб., 2001.
- Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. СПб., 2002.
- Прикладная статистика: Классификация и снижение размерности: Справочное издание / Под ред. С. А. Айвазяна. М., 1989.
- Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 11–28.
- Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М., 2004. С. 161–175.
- Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Под ред. И. С. Енюкова. М., 1989.

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-61-02. E-mail: vbelop@ipras.ru. www.ipras.ru

Сдано в набор 15.09.12. Подписано в печать 15.10.12. Формат 60×90/8. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура ГТС СНАРТЕР. Уч.-изд. л. 98; усл.-печ. л. 103,5. Тираж 300 экз. Заказ

Отпечатано с готовых диапозитивов в ППП «Типография „Наука“»

121099, Москва, Шубинский пер., 6